

July, 2013



Kyrgyz Ece by Fahri Tarhan

Volume 2 Issue 3 Content

Authors	In English	Türkçe	Pages
Özkan Demirdaş Derya Bozdoğan	Foreign Language Anxiety and Performance of Language Learners in Preparatory Classes	Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Yabancı Dil Öğrencilerinin Yabancı Dil Endişeleri ve Başarıları	4-13
Mehmet Ülger	Evaluation of Implementation of Human Rights and Citizenship Inter-discipline Domain in the Context of Social Studies Teachers' Opinions	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi	14-29
Mehmet Yakışan Mustafa Yel Mehmet Mutlu	Student's View for Using Computer Animations on Teaching Biology	Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	30-39
Seyit Ateş	Critical Reading and Its Teaching as a Skill	Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi	40-49
Serdar Geri	Research on Entrepreneurial Characteristics of Students in School of Physical Education and Sports	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi	50-60
Mehmet Tekerek Adem Tekerek	A Research on Students' Information Security Awareness	Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma	61-70

Turkish Journal of Education



TÜRKÇE Ve İNGİLİZCE Olarak Elektronik Ortamda Üç Ayda Bir Yayınlanan Bilimsel Hakem Dergi

Yayın adresi: www.turje.org
Eposta: turjeonline@gmail.com
ISSN : 2147-2858
Yayın Yılı: 2013
Yayın Numarası: 2 Sayısı: 3

Editor in Chief (Editör)

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors (Editör Yardımcıları)

Yrd.Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)

Editorial Board (Editörler Kurulu)

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technology	Doç.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Eğitim Yönetimi Education Management	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Eğitimde Program Geliştirme Program Development in Education	Yrd. Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Doç.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematic Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Doç.Dr. Raif Bayır (Karabük Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Yrd.Doç.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz Üniversitesi)
Ölçme ve Değerlendirme Measurement and Evaluation	Yrd.Doç.Dr. Kaan Zülfıkar Deniz (Ankara Üniversitesi)
Özel Eğitim Special Education	Dr. Salih Çakmak (Gazi Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Rekreasyon Eğitimi Recreation Education	Prof.Dr. Erdal Zorba (Gazi Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Aksaray Üniversitesi) Dr. Süleyman Yiğittir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Teknoloji Eğitimi Technology Education	Doç.Dr. Abdullah Togay (Gazi Üniversitesi)
Türkçe Eğitimi Turkish Language Education	Prof.Dr. Hayati Akyol (Gazi Üniversitesi)
Yabancı Diller Eğitimi Foreign Language Education	Yrd.Doç.Dr. Yasin Aslan (Selçuk Üniversitesi)

Proof Reading (Dil Düzeltme)

Dr. Rita Ismailova (Kyrgyzstan Turkey Manas University)
Erika Végh (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)

Web Publication (Web Yayını)

Erhan Meşe

Turkish Journal of Education



Referee Board / Hakem Kurulu

Dr. Abdullah Togay
Dr. Adem Ocal
Dr. Adile Askim Kurt
Dr. Ahmet Dogan
Dr. Ahmet Saban
Dr. Ahmet Surucu
Dr. Ahmet Tekbiyik
Dr. Ahmet Zeki Guven
Dr. Akin Efendioglu
Dr. Ali Riza Erdem
Dr. Ali Yilmaz
Dr. Alper Altuncekic
Dr. Alper C. Konyaliođlu
Dr. Alper Ciltas
Dr. Alper M. Ozdemir
Dr. Aslihan K. Avsar
Dr. Atilla Pulur
Dr. Ayfer Şahin
Dr. Ayhan Ural
Dr. Ayhan Yilmaz
Dr. Ayşe Derya Işık
Dr. Ayşe İşbilen
Dr. Ayşe Savran
Dr. A. Amanda Yeşilbursa
Dr. Aysun Çolak
Dr. Ayten Kiriş
Dr. Bahar İşiguzel
Dr. Baki Şahin
Dr. Banu Yaman
Dr. Başaran Gençdođan
Dr. Bayram Coştu
Dr. Bayram Tay
Dr. Betül Timur
Dr. Beyhan Zabun
Dr. Bülent Kırmızı
Dr. Burcu Şenler
Dr. Canan Aydınbek
Dr. Celal Gülşen
Dr. Cem Babadoğan
Dr. Cem Saktanlı
Dr. Cengiz Yıldırım
Dr. Çetin Çetinkaya
Dr. Cihat Demir
Dr. Derya Bozdoğan
Dr. Dilek Ceran
Dr. Durdađı Akan
Dr. Durmuş Ekiz
Dr. Ebru Çetin
Dr. Elçin Ünal Öney
Dr. Elif Kır
Dr. Emel Atlı
Dr. Emine Önen
Dr. Ender Durualp
Dr. Enver Tufan
Dr. Erdal Zorba

Dr. Erhan Ekici
Dr. Erhan Tunç
Dr. Erkan Efiltili
Dr. Erol Duran
Dr. Fahrettin Sanal
Dr. Faik Ö. Karataş
Dr. Fatma K. Fadlilmula
Dr. Fehmi Çalık
Dr. Ferudun Sezgin
Dr. Figen Akça
Dr. Gülay Ekici
Dr. Gülfem Sarpkaya
Dr. Gülnaz Kurt
Dr. Gülnihal Gülmez
Dr. Gülşen A. Elkıran
Dr. Gülser Dondurmacı
Dr. H. Kağan Keskin
Dr. H. Murat Şahin
Dr. Hafız Bek
Dr. Hakan Dündar
Dr. Hakan Koç
Dr. Hakan Kurt
Dr. Hakan Tekedere
Dr. Hakan Tüzün
Dr. Halit Karatay
Dr. Hasan G. Berkant
Dr. Hasan H. Aksu
Dr. Hatice Ekinci
Dr. Hatice Gedik
Dr. Havva G. Üstün
Dr. Hayati Akyol
Dr. Hayrettin Ergün
Dr. Hulusi Çokadar
Dr. Hülya Kartal
Dr. Hüseyin C. Kayhan
Dr. Hüseyin Es
Dr. İhsan Y. Bayraktarlı
Dr. İlhan Karataş
Dr. Işıkhan Ugurel
Dr. İzzet Döş
Dr. İzzet Tor
Dr. Kadian Boobekova
Dr. Kadir Bilen
Dr. Kamil Altın
Dr. Kasım Yıldırım
Dr. Kemal Koçak
Dr. Kemal Zeki Zorbaz
Dr. Kürşad Sertbaş
Dr. Lale C. Özsevgeç
Dr. M. Sencer Çorlu
Dr. Mahmut Sađır
Dr. Mahmut Yardımcıoğlu
Dr. Mehmet Ali Dombaycı
Dr. Mehmet Demirel
Dr. Mehmet Fatih Işık

Dr. Mehmet Günay
Dr. Mehmet Kara
Dr. Mehmet Küçük
Dr. Mehmet Mutlu
Dr. Mehmet N. Gömleksiz
Dr. Mehmet N. Kardeş
Dr. Mehmet Özmenli
Dr. Mehmet Şahin
Dr. Mehmet S. Yılmaz
Dr. Mehmet Ülger
Dr. Mehmet Yakışan
Dr. Mehmet Yılmaz
Dr. Melda Özdemir
Dr. Melike Ö. Keskin
Dr. Merih Ege
Dr. Mevlude Dođan
Dr. Miraç Ozar
Dr. Murat Kahveci
Dr. Murat Özel
Dr. Murat Tuncer
Dr. Musa Dikmenli
Dr. Mustafa Akıllı
Dr. Mustafa Çakır
Dr. Mustafa Dođan
Dr. Mustafa Ergün
Dr. Mustafa Kahyaođlu
Dr. Mustafa Metin
Dr. Mustafa Şahin
Dr. Mustafa Şeker
Dr. Mustafa Sözbilir
Dr. Mustafa Tahirođlu
Dr. Naim Uzun
Dr. Nazmi Durkan
Dr. Nevin Özdemir
Dr. Nevzat Yiğit
Dr. Niyazi Can
Dr. Niyazi Özer
Dr. Nursal Arıcı
Dr. Nurten Sargın
Dr. Nurtuğ Barışeri
Dr. Nurver Altun
Dr. Ođuz Dilmaç
Dr. Ömer F. Çetin
Dr. Ömer F. Sönmez
Dr. Ömer Uysal
Dr. Orçun Yaman
Dr. Orhan Ercan
Dr. Osman Dülger
Dr. Özden Taşgın
Dr. Özer Yıldız
Dr. Özgül Keleş
Dr. Petek Piner
Dr. Pınar Şafak
Dr. Ramin Aliyev
Dr. Renan Seker

Dr. Sabri Sidekli
Dr. Sabriye Seven
Dr. Sacit Köse
Dr. Safure Bulut
Dr. Salih Çakmak
Dr. Savas Baştürk
Dr. Seher Mandacı Şahin
Dr. Selahattin Avşarođlu
Dr. Selcen Kök
Dr. Semra Benzer
Dr. Şengül Atasoy
Dr. Serap Emir
Dr. Serdar Geri
Dr. Serdar Tuna
Dr. Serkan Şendađ
Dr. Serkan Sevim
Dr. Sevilay Karamustafaođlu
Dr. Sevinç Çırak Karadağ
Dr. Seyda Eraslan Taşpınar
Dr. Seyit Ateş
Dr. Solmaz Aydın
Dr. Suat Kol
Dr. Suat Ünal
Dr. Süleyman Göksoy
Dr. Süleyman Yiğittir
Dr. Tahir Atıcı
Dr. Tamer Karakoç
Dr. Tamer Kutluca
Dr. Tamer Altun
Dr. Tekin Celikkaya
Dr. Tuba Gokcek
Dr. Tugba Sari
Dr. Tuncay Özdemir
Dr. Tuncay Özsevgeç
Dr. Tuncay Tunç
Dr. Turan Pakar
Dr. Türkay Nuri Tok
Dr. Ufuk Şimşek
Dr. Uğur Demiray
Dr. Uğur Taşdelen
Dr. Ümit Yıldız
Dr. Vedat Aktepe
Dr. Vural Hoşgörür
Dr. Yakup Koç
Dr. Yasemin Devociođlu
Dr. Yasin Aslan
Dr. Yener Özen
Dr. Yunus Emre Tansu
Dr. Zakir Avşar
Dr. Zekeriya Eroglu
Dr. Zekeriya Batur
Dr. Zeynep Tezel
Dr. Ziya Bahadır

Foreign Language Anxiety and Performance of Language Learners in Preparatory Classes

Özkan Demirdaş

Abant İzzet Baysal University, Foreign Language College, Bolu, Türkiye, demirdasozkan@gmail.com

Derya Bozdoğan

Abant İzzet Baysal University, Foreign Language Education Department, Bolu, Türkiye, deryaerice@gmail.com

Received: 27.03.2013; Reviewed: 20.05.2013; Accepted: 20.06.2013

ABSTRACT

This study aims to determine whether there is a relationship between foreign language anxiety levels and language performance of 331 A1 level university preparatory students learning English as a foreign language in Turkey by Foreign Language Classroom Anxiety Scale. Foreign language anxiety levels were measured by FLCAS, and language performance was determined by the achievement test scores. The findings of the study are: (1) the participants in the current study exhibited relatively low levels of anxiety in their English classes (2) female students were more apt to suffer from foreign language anxiety; (3) there was a statistically significant negative relationship between foreign language anxiety and language performance.

Keywords: Foreign language anxiety, language performance, gender

Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Yabancı Dil Öğrencilerinin Yabancı Dil Endişeleri ve Başarıları

ÖZET

Bu çalışmada Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde eğitim gören 331 A1 düzeyindeki üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile dil performansı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin belirlenmesi için Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanmış olan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için de A1 seviyesi başarı sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: (1) araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının nispeten düşük olduğu (2) kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve (3) yabancı dil endişesi ve dil başarısı arasında anlamlı negatif bağlantı bulunduğu.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Kaygısı, dil başarısı, cinsiyet

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İnsanın temel duygularından biri olarak kabul edilen kaygı, birçok araştırmacı (Aida, 1994; Horwitz, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Young, 1991) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Son yıllarda literatürde kaygının öğretme ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik araştırmalar hız kazanmıştır. Yapılan bu çalışmalar kaygı ve cinsiyet arasındaki ilişki (Aida, 1994; Batumlu ve Erden, 2007; Kitano, 2001; Marwan, 2007; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000; Sertçetin, 2006) ile kaygı ve dil performansı (Aida, 1994; Chastain, 1975; Horwitz, 1986, 2001; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Kleinmann, 1977; MacIntyre ve Gardner, 1989; Philips, 1992; Scovel, 1978) arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Fakat hazırlık öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve yabancı dil performansını inceleyen araştırmaların sayısı nispeten düşüktür. Bu nedenle, bu çalışma bir devlet üniversitesinde eğitim gören hazırlık birimi öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve yabancı dil performansları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Spielberger (1983, Akt., Horwitz ve arkadaşları, 1991: 27) kaygıyı “gerilim, korku, sinirlilik ve sinir sisteminin uyarılması ile kendini gösteren, istenmeyen duygusal durum” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Freud kaygıyı “psikolojik uyarılmaya eşlik eden endişe asabiyet ve endişe duygularını içeren duygusal durum” olarak tanımlamıştır. Scovel (1978) kaygının öğrenim ve performans üzerindeki etkilerine bağlı olarak “kolaylaştırıcı ve engelleyici” kaygı türlerini öne sürmüştür. Buna ek olarak, kolaylaştırıcı kaygıyı yeni öğrenme ortamlarında mücadeleye etmeye ve “yaklaşma davranışına” yönelttiğini ifade ederken engelleyici kaygıyı yeni öğrenme ortamlarında “kaçınma davranışına” yönelttiğini belirtmiştir. Ayrıca, Horwitz ve arkadaşları (1986: 127) ilk defa, yabancı dil kaygısını yabancı dil öğrenimine özgü ayrı bir olgu olarak ele almıştır. Horwitz ve arkadaşları (1991: 30-31) yabancı dil kaygısının “akademik ve sosyal ortamlarda performans değerlendirmesi” ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir ve üç kaygı türüyle bağlantı kurmuşlardır. Bunlar; “iletişim korkusu”, “sınav kaygısı” ve “olumsuz değerlendirilme korkusu”dur. Ayrıca, yabancı dil kaygısı yaklaşımlarını iki başlık altında toplamışlardır: (1) diğer alanlardan transfer edilmiş bir kaygıdır (örn. sınav kaygısı) (2) yabancı dil öğrenimi tecrübesinden kaynaklanan özgün bir kaygı türüdür.

Buradan yola çıkarak, bu çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde eğitim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin saptanması ve öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile cinsiyet, dil performansı ve yabancı dil öğrenme kaygısı değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin yaşadığı yabancı dil kaygı düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşadıkları yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısı ile dil performansları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma, tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından hazırlanmış olan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ)” kullanılmıştır. YDSKÖ 5’ li Likert tipte 33 madde içermektedir ve yabancı dil sınıf ortamında yaşanan kaygı düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin dil performanslarını belirlemek için ise A1 seviyesi başarı sınavı sonuçları kullanılmıştır. Veriler 2011-2012 güz döneminde toplanmıştır. Çalışmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde eğitim gören 331 A1 düzeyinde ki üniversite hazırlık öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır.

Çalışmanın 1. araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan betimsel istatistik analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının ($x=93.5$) nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın 2. araştırma sorusu için hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşadığı kaygı düzeylerine ait puanlar parametrik test varsayımı olan normallik, homojenlik ve örneklem sayısının 30’ dan büyük olması varsayımlarını sağladığından dolayı cinsiyete göre kaygı düzeyleri arasındaki farklılığa Independent T-Testi ile bakılmıştır. Sonuçlara bakıldığında üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşadığı yabancı dil kaygı düzeyleri arasında $t_{(328)}=3,77$, $sig.<.05$ ’ e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kız öğrencilerin yaşadığı yabancı dil kaygı düzeylerinin ($x=3,27$), erkek öğrencilerin yaşadığı yabancı dil kaygı düzeylerinden ($x=3,01$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden araştırmaya katılan kız öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın 3. araştırma

sorusuna yönelik olarak yapılan Pearson Kolerasyon analizi sonucunda ise dil kaygı seviyesi ve dil performansları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-.03$, $p>0,05$).

Karşılaştırmalı betimsel analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin Amerikalı yabancı dil öğrencilerinin (Aida, 1994; Horwitz, 1986), Taylandlı yabancı dil öğrencilerinin (Anyadubalu, 2010; Kao & Craigie, 2010), Japonyalı yabancı dil öğrencilerinin (Matsuda ve Gobel, 2003) ve Çinli yabancı dil öğrencilerinin (Wang, 2005) yabancı dil kaygı seviyelerinden düşük olduğunu göstermiştir. Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri Kıbrıslı (Kunt, 1997) ve Tayvanlı yabancı dil öğrencilerinin (Chiang, 2006) yabancı dil kaygı düzeylerinden nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, bu sonuçlar Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006), Dalkılıç (2001), Pappamihel (2001, 2002)'nin yaptıkları çalışmalarla benzerlik göstermekle birlikte Aida (1994), Bailey ve Daley (1983), Camp (1999, Akt., Dalkılıç), Chang (1996), Kao and Craigie (2010), Kitano (2001), Matsuda ve Gobel (2003), Onwuegbuzie (1999) ve Sertçetin (2006)'nin yaptıkları araştırmalarla çelişmektedir. Verilen araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi ölçmek ve sonuçlandırmak zordur fakat Williams (1996, Akt., Pappamihel, 2002) erkek öğrencilerin kızlara oranla kaygılarını daha az ifade etmeye eğilimli olduklarını belirtmiştir. Kolerasyon analizinden elde edilen sonuç Awan, Azher ,Anwar ve Naz (2010), Batumlu ve Erden (2007), Horwitz (1986), MacIntyre & Gardner (1989), Saito ve Samimy (1996), Tallon (2006) ve Wang (2011)'nin yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuca uygun olarak Young (1999) yüksek yabancı dil kaygı düzeyinin düşük yabancı dil performansı ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir.

INTRODUCTION

The need to handle fear, apprehension and defeating the sense of unease has always been major concerns in almost all parts of our lives. This is no exception in the contexts of English as a Foreign Language (EFL) or English as a Second Language (ESL) as they appear to have major negative effects on students' learning (Aida, 1994; Horwitz, 1986, MacIntyre & Gardner, 1991; Young, 1991). Given the increase in research on the effects of anxiety in the educational sphere, its influence on teaching and learning processes has recently received a good deal of attention. Specifically, anxiety has been examined in relation to gender (Aida, 1994; Batumlu & Erden, 2007; Kitano, 2001; Marwan, 2007; Öner & Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000, Sertçetin, 2006) and mostly performance (Aida, 1994; Chastain, 1975; Horwitz, 1986, 2001; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Kleinmann, 1977; MacIntyre & Gardner, 1989; Philips, 1992; Scovel, 1978). However, the number of studies focusing on the relationship between the foreign language anxiety (FLA) and language performance is relatively low particularly involving preparatory school students. Hence, this study aims to determine whether there is a relationship between foreign language anxiety levels and language performance students within the Turkish context of preparatory classes which then could shed light to practices of similar educational programs.

To start with, *anxiety* is defined by Freud from a psychological perspective as “something felt, an emotional state that includes feelings of apprehension, nervousness, and worry accompanied by psychological arousal (cited in Weiner & Craighead, 2010, p. 1698)”. In addition, Spielberg (1983, cited in Horwitz, Horwitz & Cope, 1991, p.28) described anxiety as a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness and worry. These definitions help to understand that anxiety has got both unpredictable and uncontrollable psychological and biological effects influencing the functions of brain since it is a reaction mainly to accommodate oneself into an outer environment. Additionally, anxiety, depending on its effects on language learning and performance, occurs in two forms called facilitating and debilitating, and it serves simultaneously to motivate and warn the learners. Scovel (1978), in an early research of his, classified anxiety and his categorization is based on differences in facilitating anxiety which refers to the feeling motivating the learner to overcome the difficulties of new learning task and which encourages the learner emotionally for approval behavior whereas debilitating anxiety refers to the feeling discouraging learner from interpreting the new learning task, and which encourages the individual emotionally to adopt avoidance behavior.

From a more specific perspective to anxiety, FLA has been a controversial topic on which researchers have stated different opinions on and have not yet come to a consensus. Horwitz et al. (1986) noted that research has not either adequately defined FLA or described its specific effects on foreign language learning. Along these lines, Horwitz and Young (1991, cited in Young, 1999) grouped approaches to language anxiety as: (1) a kind of anxiety transferred from other domains (for example, test anxiety) or (2) a unique kind of anxiety arising from language learning experience. The researchers supporting the former approach assert that language anxiety is the transfer of other forms of anxiety such as communication apprehension (Kleinmann, 1977, Daly, 1991, Chastain, 1975, Mejias et al. 1991 cited in Young, 1999 p.26). On the other hand, the researchers supporting the latter approach assert that language anxiety is a unique type of anxiety, and it is the negative emotion reaction aroused learning a foreign language. Accordingly, Horwitz et al. (1986) defined language anxiety as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (p.125). Bridging the two approaches can give a better understanding of notion of anxiety. To better identify the causal relationship, Horwitz et al. (1986) argued that language anxiety derives from three that are: (1) communication apprehension, (2) fear of negative evaluation by others, and (3) test anxiety. Nevertheless, these three sources provide useful conceptual building blocks for a description of FLA, FLA is not simply and directly the combination of these sources transferred to foreign language learning. On the other hand, they clarified that FLA is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning and it emerges from the uniqueness of the language learning process.

Despite several studies were conducted to reveal the relationship between foreign language anxiety and language performance, early studies yielded contradictory results. Some researchers (Aida, 1994; Awan et al., 2010; Horwitz, 1986; Kunt, 1997; Tallon, 2006; Wang, 2005; Wang, 2011) stated a negative relationship between foreign language anxiety and language performance whereas others

found either no relationship or a positive relationship (Chastain, 1975; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). However, Scovel and Young (1978, 1991 cited in Young, 1999 p.35) summarized that some of the empirical studies used scales of test anxiety and trait anxiety which are not considered to be used for language anxiety anymore, and this is one of the problems associated with the empirical research on the relationship between anxiety and language learning.

In view of these, the current study aims to determine whether there is a relationship between foreign language anxiety levels and language performance of 331 A1 level students studying at a preparatory school that is a part of 4-year university education. Particularly, the study sought answers to the following research questions.

1. *What are the levels of foreign language anxiety of EFL university students studying at a preparatory school?*
2. *Is there a significant relationship among students' gender and foreign language anxiety?*
3. *What is the relationship between EFL university students' level of foreign language anxiety and their language performance at a preparatory school?*

METHODOLOGY

Participants and setting

The participants were 331 A1 (beginner to elementary) students (58% female; 42% male) aged between 17- 27 years old ($M= 18.7$) attending a one-year EFL preparatory school at a state university in the north-west part of Turkey. Students studying at some departments (e.g. International Relations) are given to option to opt out; on the other hand, most of the students studying at Faculty of Science and Literature (e.g. Maths, Biology) are obliged to enroll in the preparatory school courses. At the beginning of the term, a placement test was given to all students, and they were assigned to A1, A2, B1 or B2 which are the levels described in Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The students' majors included Chemistry (28.9%), Mathematics (22.7%), Biology (22.4%), International Relations (16.4%), Physics (2.4%), Mechanical Engineering (2.4%), Environmental Engineering (1.5%), Electrical Electronics Engineering (1.2%), Food Engineering (1.8%) and Psychology (0.3%). Of the students, 51.5% were studying in a regular section and 48.5% in an evening section; 75.5% took the preparatory school as a requirement and 24.5% were attending voluntarily.

Data collection instruments

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz et. al., 1986) was used to collect data related to the foreign language anxiety levels of the participants. The scale consists of 33 5 point Likert- type items ("strongly agree" to "strongly disagree"). The high anxiety items (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31 and 33) are scored from 1 point (strongly disagree) to 5 points (strongly agree), and the low anxiety items (5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 and 32) are scored from 5 points (strongly disagree) to 1 point (strongly agree). The total scores of the scale range from the lowest score 33 and indicates that the subject strongly disagrees with all items, to the highest score 165, shows that the subject strongly agrees with all items.

The FLCAS has demonstrated high internal consistency (Cronbach's α ranging from .92 to .95), and good eight week test-retest reliability (.83) (Horwitz, 1983). Cronbach's alpha for the FLCAS used in this study was .93 which manifests a satisfactory reliability. However, item 5, 22 and 32 were excluded from the scale as their corrected item – total correlation was below .20 (.16, .18, .17 respectively).

The performance variable was taken as the students' achievement test scores, which were collected in the fall semester of the 2011- 2012 academic year. Similarly, the achievement test scores have been used in various studies as global measures of language achievement (see, e.g. Aida, 1994; Bailey, 1983; Chastain, 1975; Comeau, 1992); hence the researcher adopted this measure in the current study.

Data analysis procedures

The questionnaire was administered in the second week of the academic year in 2011 by the researcher with the cooperation of 14 English instructors. The analysis of the data was carried out using SPSS (Version 17.0). The statistical analyses which were conducted to answer the research questions are listed below.

Descriptive statistics such as means, standard deviations, maximum, minimum, and percentages of the variables were computed and used to summarize the FLCAS responses.

Given that the anxiety levels in the current sample met the parameters of normal distribution, homogeneity and a sample size of over 30, an independent- *t* test was conducted to determine whether or not there were any significant differences according to gender between the means of the FLCAS.

The Pearson correlation analysis was performed to test the relationships between the FLCAS and language performance.

RESULTS

The first research question investigated the foreign language anxiety levels of Turkish EFL students in their English classes. In order to answer the question, the FLCAS was used to elicit Turkish EFL students' responses concerning foreign language anxiety. The descriptive statistics (mean scores, standard deviation, and percentages) computed on the students' responses to each FLCAS item are presented in Table 1. (See Appendix A).

The statistical results showed that the participants' scores ranged from 37 to 145, with a mean of 93.5 and a standard deviation of 20.69. The range and the mean score suggested that the participants in the current study exhibited relatively low levels of anxiety in their English classes.

Table 2. Independent *t*-test Results for Gender and Foreign Language Anxiety

	<i>Gender</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
FLCAS	Female	192	3,27	21,16	3,77	328	,000*
	Male	138	3,01	19,02			

The second research question examined if there is a significant relationship among gender and foreign language anxiety. The results in Table 2 show that the mean level of anxiety for female students ($M=3,27$) was greater than that of the male students ($M=3,01$). The results of the independent *t*-test show that this difference was highly significant ($p=.000$). This suggests that female students are significantly more anxious than male students.

The final research question aimed to determine whether or not there was a relationship between the FLCAS scores and language achievement. The correlation between the FLCAS scores and language achievement was found to be negatively correlated ($p<.05$) indicating that as the level of anxiety increases, the language achievement decreases.

DISCUSSION

This study examines the relationship between foreign language anxiety and language performance. In regard to Research Question 1, which investigated the levels of foreign language anxiety of participants, the results showed that the participants in the current study exhibited relatively low levels of anxiety in their English classes. To start with, Aida (1994) studied with 96 second-year Japanese students to find out their foreign language anxiety levels, and the findings of the study showed that the FLCAS scores changed from 47 to 146 with a mean of 96.7 and standard deviation of 22.1. Similarly, Horwitz (1986) conducted a study to find out foreign language anxiety levels of 300 students in introductory undergraduate foreign language classes, and in one sample of 108 students, the FLCAS scores ranged from 45 to 147 with a mean of 94.5 and standard deviation of 21.4. In the context of Thai foreign language anxiety, Anyadubalu (2010) carried out a study to investigate Thai students' perception of self-efficacy and anxiety in acquiring English language, and the findings showed that the FLCAS scores ranged from 54 to 146 with a mean of 103.74 and a standard of 16.25. Also, Kao and Craigie (2010) studied with 101 Thai students and the findings showed that the participants in their study is lower than the Anyadubalu' s (2010) study with a mean of 98.05. In the context of Japanese foreign language anxiety, Matsudo and Gobel (2003) studied with 252 Japanese students and the findings showed that the FLCAS scores changed from 72 to 133 with a mean of 100.75 and a standard deviation of 11.14; and in the context of Chinese foreign language anxiety, Wang (2005) studied with 175 first and second year Chinese students and the findings of the study showed that the FLCAS scores changed from 69 to 147 with a mean of 101 and a standard deviation of 12.62. In the context of Turkish foreign language anxiety, Kunt (1997) conducted a study with 882 Turkish speaking students of English in two preparatory schools of universities, located in Cyprus, and the findings showed the

mean score of the first group is 89.48 with a standard deviation of 20.31, and the second group's mean score is 90.79 with a standard deviation of 19.12. Lastly, in the context of Taiwanese foreign language anxiety, Chiang (2006) reports that the total FLCAS scores of the 327 Taiwanese students ranged from 41 to 150, with a mean of 92.9 and standard deviation of 17.9. In brief, a comparative international based on the descriptive statistics (M: 93.5 SD: 20.69) showed that the reported anxiety levels of the participants in the current study are lower than those of American foreign language students (Aida, 1994; Horwitz, 1986), Thai students (Anyadubalu, 2010; Kao & Craigie, 2010), Japanese students (Matsuda & Gobel, 2003) and Chinese students (Wang, 2005). However, it is relatively higher than the English speaking Turkish students in Cyprus (Kunt, 1997) and Taiwanese students (Chiang, 2006). Regarding Research Question 2, which examined whether there is a significant relationship among students' gender and foreign language anxiety, results showed that female students are more anxious than males, and foreign language anxiety and gender are significantly correlated. This result demonstrates that female students are more apt to suffer from foreign language anxiety; on the other hand, male students can cope with stress better, and they are more confident. Although the finding is consistent with the findings in the numerous studies (Aydın, Yavuz & Yeşilyurt, 2006; Dalkılıç, 2001; Pappamihiel, 2001, 2002), it is essential not to forget that gender-related anxiety research yielded conflicting results. Some researchers (Cample, 1999, cited in Dalkılıç; Kitano, 2001; Sertçetin, 2006) found that male students are more anxious than female students whereas other researchers (Aida, 1994; Bailey, 1983; Chang, 1996; Kao & Craigie, 2010; Matsuda & Gobel, 2003; Onwuegbuzie, 1999) did not find any relationship between gender and foreign language anxiety. As understood from various findings given above, the relationship between gender and foreign language anxiety is complex, and it is difficult to assess and come to a conclusion, but one possible explanation for these findings could be that males are less likely to admit anxiety than females (Williams, 1996, cited in Pappamihiel, 2002).

Regarding Research Question 3, on the relationship between foreign language anxiety and language performance, results showed that there was a negative correlation between the FLCAS scores and language performance. The findings are consistent with the findings of several previous studies that examined the relationship between foreign language anxiety and language performance (Awan, Azher, Anwar & Naz, 2010; Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Saito & Samimy, 1996; Tallon, 2006; Wang, 2011). In the context of Turkish foreign language anxiety research, this study also shared similar findings to a few Turkish scholars (Batumlu & Erden, 2007, Kunt, 1997) in reporting a negative relationship between foreign language anxiety and language performance. Correspondingly, Larsen-Freeman and Long (1991) pointed out that anxiety impairs performance in language classes, and similarly, Young (1999) stated that the higher anxiety levels are, the higher it hinders performance which means high levels of language anxiety could be associated with poor levels of academic achievement in second or foreign language classes. From this results, several pedagogical implications need to be considered. First of all, this study showed that foreign language anxiety is a crucial issue within the context of foreign language learning and teaching, and it also showed that the reported anxiety levels of participants are relatively low. It is also worth mentioning that the significance of the study is that it is reconfirmed that learners with higher levels of foreign language anxiety tend to perform relatively and significantly poorly than those who are less anxious.

CONCLUSION

The study examined the relationship between FLA and language performance, and the findings showed that the reported anxiety levels of the participants are lower than the empirical studies stated in the results, however they are relatively higher than the Chiang and Kunt's (1997) studies. Besides, female students are more apt to be anxious in language classes. The final and most important point for consideration is that there is a significant negative relationship between FLA and language performance.

As for the limitations of this study, it is important to note that this study is limited to the A1 level students; therefore, the findings of this study cannot be generalized for all the foreign language students. However, this study can be replicated with a large number of learners from different age groups and background in different EFL contexts in order to get a detailed analysis. Second, because this study was cross-sectional it can only claim to measure foreign language anxiety levels at a given

period of time. Hence, further longitudinal studies could be carried out to investigate the relationship between foreign language anxiety and language performance over the period of an academic year.

Acknowledgement

M.A. dissertation, Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, English Language Teaching Program, Bolu.

REFERENCES

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-167.
- Anyadubalu, C. (2010). Self-Efficacy, anxiety, and performance in the English Language among middle-school students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5 (3), 193-198.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M., N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching and Learning* 7 (11), 33-40.
- Aydın, S., Yavuz, F. & Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 145 – 160.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. Long (Eds.). *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley: Newbury House.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 24-38.
- Chang, G. B. Y. (1996). A study of anxiety in Chinese EFL learners. *Teaching and Research*, 18, 67-90.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chiang, Y. (2006). *Connecting two anxiety constructs: An interdisciplinary study of foreign language anxiety and interpretation anxiety*. (Unpublished master's thesis). The University of Texas, the USA.
- Comeau, J. L. (1992). *Foreign language anxiety and teaching methodology*. (Unpublished master's thesis). The University of Texas, Austin, the USA.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova University, Adana, Turkey.
- Horwitz, E.K. (1983). *Foreign language classroom anxiety scale*. Unpublished manuscript.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope A.J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kao, P. C. & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Bulletin on Hung Kuang University*, 61, 49-62.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 517-566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27 (1), 93-107.
- Kunt, N. (1997). Anxiety and beliefs about language learning: A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Marwan, A. (2007). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research*, 3, 37-55.

- Matsuda, S. & Gobel, P. (2003). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (2), 67-78.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign Language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-223
- Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL classroom in to the Mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25 (1), 1-8.
- Pappamihel, N.E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *The National Council of English Teachers*, 36, 327 – 355.
- Philips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Saito, Y. & Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: a study of learner anxiety in beginning, intermediate and advanced level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety or foreign language anxiety and their affects on learners' foreign language proficiency and achievement*. (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Scovel, T. (1978). The effect of anxiety on language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. (Unpublished master's thesis). Uludağ University, Bursa, Turkey.
- Tallon, M. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (Anxious) or not to be (anxious)? That is the question*. (Unpublished master's thesis). University of Texas, Austin, the USA.
- Wang, J. (2011). *Foreign language classroom anxiety and English academic performance among medical university students in Taiwan*. (Unpublished doctoral dissertation). La Sierra University, California, the USA.
- Wang, N. (2005). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in Mainland China*. (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Saanich, British Columbia.
- Weiner, I.B. & Craighead, W.E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest?. *Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.

Appendix A

Table 1. Frequencies of Responses (in %), Means, and Standard Deviations for the FLCAS

	Statements	1	2	3	4	5	M	SD
1	I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.	7	27.9	12.4	34.8	17.9	3.29	1.24
2	I don't worry about making mistakes in language class.	9.1	29.4	9.1	34.2	18.2	3.23	1.29
3	I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.	20.6	40.6	11.2	16.4	11.2	2.57	1.28
4	It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	6.4	12.4	6.1	46.4	28.8	3.79	1.17
6	During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	22.7	52.7	12.4	9.1	3	2.17	0.98
7	I keep thinking that the other students are better at languages than I am.	14.8	42.4	12.1	23	7.6	2.66	1.2
8	I am usually at ease during tests in my language class.	6.1	35.5	16.1	31.5	10.9	3.05	1.16
9	I start to panic when I have to speak without preparation in language class.	5.8	21.8	12.7	43	16.7	3.43	1.16
10	I worry about the consequences of failing my foreign language class.	7.9	20.6	11.2	36.1	24.2	3.48	1.27
11	I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.	7.9	29.4	34.2	21.8	6.7	2.9	1.04
12	In language class, I can get so nervous I forget things I know.	2.7	7.9	21.2	41.5	26.7	2.59	1.19
13	It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	17.9	40	7	26.1	9.1	2.68	1.28
14	I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.	2.7	7.9	21.2	41.5	26.7	3.81	1
15	I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	14.8	35.8	11.2	27	11.2	2.84	1.28
16	Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.	14.5	36.7	16.1	25.8	7	2.74	1.19
17	I often feel like not going to my language class.	41.2	38.5	7.9	8.8	3.6	1.95	1.08
18	I feel confident when I speak in foreign language class.	5.5	23.6	17.3	39.7	13.9	3.33	1.14
19	I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	21.8	52.4	11.2	9.7	4.8	2.23	1.05
20	I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.	15.2	42.7	7.6	24.2	10.3	2.72	1.27
21	The more I study for a language test, the more confused I get.	13	45.8	16.7	18.2	6.4	2.59	1.11
23	I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	14.2	40.6	18.8	16.7	9.7	2.67	1.19
24	I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.	4.8	33	20.3	30.9	10.9	3.1	1.12
25	Language class moves so quickly I worry about getting left behind.	9.4	37.9	14.8	29.1	8.8	2.9	1.17
26	I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	16.1	43.9	16.4	17.3	6.4	2.54	1.14
27	I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	11.8	40.6	12.7	28.2	6.7	2.77	1.17
28	When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.	3	20.9	17	43	16.1	3.48	1.08
29	I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.	7.9	35.2	13.9	30.6	12.4	3.05	1.21
30	I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.	9.7	39.4	16.7	25.8	8.5	2.84	1.16
31	I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	21.8	43.9	12.1	15.5	6.7	2.41	1.18
33	I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared.	12.4	32.1	14.8	31.2	9.4	2.93	1.22

Note: 1= strongly disagree (SD), 2 = disagree (D), 3= neither agree nor disagree (N), 4= agree (A), 5= strongly agree (SA), M=mean, SD= standard deviation

İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Mehmet Ülger

Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale, Türkiye, mulger06@kku.edu.tr

Received: 09.03.2013; Reviewed: 03.04.2013; Accepted: 20.06.2013

ÖZET

Türkiye’de temel eğitim okullarında geleceğin yurttaşları için gerekli asgari yeterlikler verilmektedir. Bu yeterliklerin önemli bir kısmı da insan hakları ve vatandaşlık eğitimindeki bilgi, beceri, değer ve tutumlarla ilgilidir. İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (İHVE) öğretimi ile ilgili üç yaklaşımdan biri de, 2004 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan, ara disiplin alanı uygulamasıdır. Bu araştırma ile ilköğretim okullarında uygulanmakta olan İHVE ara disiplin alanı uygulaması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan anket yoluyla elde edilen bulgular program, kitap, ortam, ders dışı etkinlik ve öğretmen yeterliği boyutlarında yorumlanmıştır. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretmen yeterliliği, öğretim programı ve kitap boyutlarında olumlu; ortam ve ders dışı etkinlik boyutlarında ise olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi, Ara Disiplin Alanı, İlköğretim, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri.

Evaluation of Implementation of Human Rights and Citizenship Inter- discipline Domain in the Context of Social Studies Teachers’ Opinions

ABSTRACT

In Elementary Schools in Turkey it is aimed to gain essential competencies to future citizens. The important parts of these competencies are related to knowledge, skill, value and attitudes in human rights and citizenship education. One of three approaches related to Human Rights and Citizenship Education (HRCE) is inter-discipline domain implementation that has been applied in Turkey since 2004. The aim of this research is to determine social studies teachers’ opinions related to HRCE inter-discipline domain implementation. Data being obtained via questionnaire being prepared for this purpose are interpreted in terms of curriculum, textbook, classroom environment, out-of-school activity and teachers’ competencies dimensions. At the end of the research it is seen that most of the teachers have positive opinions about teachers’ competencies, curriculum and textbook dimensions while they have adverse opinions about classroom environment and out-of-school activity dimensions.

Key Words: Human Rights and Citizenship Education, Inter-discipline Domain, Elementary School, Social Studies Teachers

EXTENDED SUMMARY

Citizenship education is one of the functions of elementary and middle school education. In general, elementary education as well as specifically, social studies course and human rights and citizenship education aims to make future citizens to acquire necessary knowledge, skills, attitudes, and habits. There are three approach concerning teaching of human rights and citizenship education. These are interdisciplinary, integrated, and independent course approaches. Since 2004, human rights and citizenship education course for first-grade to eight-grade has considered as interdisciplinary in Turkey. This course has been linked to 13 different course instruction curricula and given responsibilities to nine subject matters teaching.

The changes will be done in curriculum forms a focus point. Because from teacher preparation to textbook, classroom management, classroom teaching practices, and what kind of person we want to raise, it is possible to find many answers from teaching curricula. Teaching Curriculum, which is a guide, shows subject matters are going to teach in any course, objectives of course, how many classes will be taught, teaching method and techniques, and how to measure students' success.

Specifically, textbooks which are the sources, affect what students will learn planned learning and teaching practices and what teachers will teach. Textbooks have to reflect everything about components of teaching curriculum since it is prepared in relation to teaching curriculum. Textbooks are able use instead of teaching curricula.

Learning only cannot occur through being read from textbooks or courses. School environments must be appropriate learning settings for human rights and improving effective citizenship skills to raise good citizens meeting expectations of society. By beginning early years of elementary school, it should be showed that schools are safe, equitable, solves problems, respect to diversity, have human rights principals.

If the things acquired in schools are fed from out of school experiences, it makes contribution to observation of quality of learned things as well as practicing of learning experiences. Out of course activities, in school or out of school, are arranged works in the guidance of school management and teacher toward interests and demands to improve students' personalities.

Today, no matter how much a change from teacher centered approaches to student centered approaches, this change is related to decreasing of teacher importance. Whatever period teacher is in, teacher need to be the most important actor in classroom and education. Most of research has showed that teachers are one of the most important factors in the rest of them in terms of material, school management, leadership, amount spent for every students, and such these factors.

The aim of this research was to determine social studies teachers' opinions related to HRCE inter-discipline domain implementation in terms of teaching curriculum, learning setting, textbook, out of course activities, and teacher efficacy. Since social studies teachers are experts of HRCE inter-discipline education, their views about teaching this domain are very important for Turkish Education System.

In this research, the survey method was used to collect the data. The data being obtained via questionnaire being prepared for this purpose are interpreted in terms of curriculum, textbook, classroom environment, out-of-school activity and teachers' competencies dimensions. Content validity of the questionnaire was provided by means of research experts. After having been piloted, the reliability of the questionnaire was computed as 935. This study was conducted in 2009-2010 school year in Kırıkkale with 73 social studies teachers from 69 different elementary schools.

The research findings showed that with regard to teaching curriculum, the number of activities toward HRCE inter-discipline education objectives, being spared time teaching HRCE inter-discipline objectives, how to measure HRCE inter-discipline objectives; in terms of textbook, example of alternative activities related to HRCE inter-discipline objectives in teacher edition book, explanations of how to measure HRCE inter-discipline objectives, the number of questions about how to measure HRCE inter-discipline objectives, and whether textbook take account of environment and diversity of students; with regard to context, social and physical conditions of schools meeting HRCE inter-discipline objectives, considering HRCE inter-discipline objectives for making decision, arranging social activities, and solving problems; in terms of fact that when students make decision among them or solve any problem, whether they use HRCE inter-discipline principals and school personals are good models for HRCE inter-discipline objectives and whether schools attend national and international project related to HRCE inter-discipline activities; With regard to teacher efficacy,

following HRCE inter-discipline education publications and attending HRCE inter-discipline education projects, the teacher in the present study, teacher stated that their undergraduate education was not enough and they did not provide effective education about these topics, and they need professional development seminars about these topics.

Given the research findings, the problems in textbooks and teaching curriculum in relation to time and assessment and evaluation should be overcome, HRCE inter-discipline activities should be enriched, and textbooks should be revised by being taken student diversity and environment. Additionally, school environments should be evaluated in terms of human rights, democracy, and democratic citizenship and it should be give awareness education to all stakeholders. Teachers should be encouraged to attend out of schools activities related to HRCE inter-discipline education. The good education should be provided to pre-service teachers, particularly pre-service social studies teachers. In-service teachers' efficacy related to HRCE inter-discipline education objectives should be increased by professional development seminars. Also, although HRCE inter-discipline education problems are regarding particular associations in MoNE, some of them are related to practitioners. Because of this, the problems determined should be solved with together including all relevant stakeholders. Researchers should conduct more research related to HRCE inter-discipline education to provide more insight to practice for teachers, teachers' views by using observation and teachers' practices in classroom settings should be compared.

GİRİŞ

Vatandaşlık eğitiminde temel eğitimin (ilkokul ve ortaokul) önemli bir işlevi vardır. Temel eğitim bu günün ve geleceğin yurttaşlarının edinmesi gereken bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların edinimi bakımından ortak bir platformdur. Temel eğitim düzeyinde öğrencilerin edinmesi gereken yeterliklerin ana kaynağı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunun 2. maddesinde özetle “etkin, hak ve sorumluluklarının bilincinde, üretken, yaratıcı, gelişime açık, özgür ve evren düşünebilen, demokrat, karakterli ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmeye” vurgu yapılmıştır. Genelde temel eğitimin özeldense sosyal bilgiler dersinin daha özel de ise insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin temel işlevi öğrencilerde bu amaçları gerçekleştirmektir.

Bu kapsamda ülkemizde vatandaşlık eğitimi ile ilgili içerikler farklı adlar altında da olsa temel eğitim düzeyinde cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okutulmaya gelmektedir (Ülger, 2012). İnsan hakları eğitiminin okullarda ders olarak okutulmasına ise BM'nin 1995 yılından başlamak üzere on yıllık süreyi “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” ilan etmesi üzerine başlanmıştır. İlk defa okutulacak bu dersin gerekçesinde “çağın insan hakları çağı olduğuna, insan haklarına verilen önemin ve insan hakları eğitiminin ülkeler arasında gelişmişlik ölçütü olarak kullanıldığına” vurgu yapılmaktadır. (MEB, 1995/56 Sayılı KK). Bu tarihten sonra birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim düzeyinde insan hakları ve vatandaşlık eğitimi birlikte ele alınmıştır.

Dünyada insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili üç yaklaşım mevcuttur. Bunlar “disiplinler arası”, “bütünleştirilmiş (tarih ve coğrafya gibi derslerle birlikte)” ve “bağımsız ders” yaklaşımlarıdır (Eurydice, 2005:18).

Türkiye’de 2004 yılından sonra 1-8. sınıflar öğretim programlarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi disiplinler arası bir alan olarak ele alınmış ve 8 ara disiplin alanından biri olarak ilköğretim düzeyinde 13 dersin öğretim programında kendine yer bulmuştur. Bu anlayış ile vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik bilgi, beceri ve tutumların öğretimi ile ilgili tüm öğretmenlere ve tüm derslere sorumluluk yüklenmiştir. Bu uygulama, 2004 öncesi müstakil ders uygulamasının İHVE için yeterli olmayacağı bu nedenle tüm müfredata yayılması gerektiği ile ilgili eleştirileri karşılar bir uygulama olmuştur (Çayır, 2003).

Ülkemiz için kabul edildiği tarih itibarıyla yeni bir yaklaşım olan İHVE'nin ara disiplin alanı olarak öğretimi ile ilgili uygulayıcı olan temel eğitim öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğrenme öğretme sürecinin önemli ve vazgeçilmez unsurlarından “öğretim programları, ders kitapları, öğrenme ortamları, ders dışı etkinlikler ve öğretmen yeterliği” boyutlarındaki öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

Öğretim Programları

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve öğretim programıdır. Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği eğitimcilerce kabul edilmiş bir gerçektir. Çünkü öğretmen eğitiminden ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine, ne tür insan tipi yetiştirmek istediğinin sorularının cevabına kadar birçok şeyin cevabını öğretim programlarında bulmak mümkündür (Akbaba, 2004:16).

Müfredat programına göre yeni bir anlayış olan öğretim programı öğretimin herhangi bir basamağında derslerde okutulacak konuları, dersin amaçlarını, kaç saat okutulacağını, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenilenlerin nasıl ölçüleceğini gösteren bir kılavuzdur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:189-190).

Öğretim programı denildiğinde dört öge vardır. Bunlardan; hedefler (amaçlar) “niçin öğretilim?”, içerik (muhteva-konu alanı) “ne öğretilim?”, öğrenme yaşantıları (öğretim süreçleri) “nasıl öğretilim?” ve değerlendirme “ne kadar öğrettik?” soruları ve bu soruların cevaplarıyla ilgilidir (Küçükahmet, 2007; Demirel, 2002b). Programlar incelendiğinde bu öğeler içerisinde en çok içerik boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir (Demirel, 2002a; Yılmaz ve Sümbül, 2003). Bir öğretim programının değeri ise ancak uygulamadaki başarısı ile ölçülebilir (Varış, 1988).

2004 Sonrası Öğretim Programlarında Esas Alınan Yaklaşım

2004 sonrası geliştirilen öğretim programlarının yenilik getirci bir bakış açısı bulunmaktadır. Mevcut öğretim programlarının öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının hemen

her dersin öğretim programında vurgulanmış olduğu görülmektedir. Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi bakımından en önemli hususlardan biri de “öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân sağlanması” olup, bu anlayış yeni programların merkezini oluşturmaktadır. Mevcut öğretim programları hazırlanırken büyük oranda öğreneni merkeze alan yapılandırmacı (constructivist) anlayış dikkate alınmıştır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli anlayış öğretmen ve öğrenciye yeni bir rol yüklemektedir. Öğrenci, pasif bilgi alan konumunda olmayıp süreçte bilgiyi yapılandıran öznedir. Öğretmen ise öğrenciye bilgiyi keşif sürecinde eşlik etmektedir. Bu anlayış aynı zamanda öğrencilerde farklı bakış açılarını da desteklemektedir (Brooks and Brooks, 1993).

Mevcut öğretim programlarında amaçlara yönelik geliştirilen içeriklerin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Bunun yanı sıra kavramsal öğrenmeye, çoklu zekâya, aktif öğrenmeye ve yansıtıcı düşünmeye de ağırlık verildiği görülmektedir.

Ders Kitapları

Ders kitapları planlı eğitim öğretim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen kaynaklardır. Ders kitapları, özellikle ülkemizde, öğretim programlarının hayata geçmesinde önemli bir yere sahiptir. Hatta bazen ders kitapları öğretim programı yerine kullanılmaktadır (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001:1-2). Yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemek için kullandığı kaynaklar sıralamasında ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının en fazla kullanılan kaynak olduğu belirlenmiştir (TED, 2009:94). Ders kitabı hem izlenmesi öngörülen öğretim programının tamamlayıcısı hem de sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin kılavuzu niteliğindedir (Esen, 2003:5). Ders kitapları merkezi idare tarafından öğretim programı ile uyumu bakımında da onaylandığı için öğretim programı ile örtüşmek durumundadır. Bu anlamda programda öngörülen amaç, kazanım, strateji, yöntem gibi unsurların ders kitabına eksiksiz yansımış olması gerekir (Kılıç ve Seven, 2002:19).

Türkiye’de yasal olarak okullarda temel eğitim aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilen ders kitapları okutulmaktadır. Ders kitaplarının okutulmasının her ne kadar yasal zorunluluğu olsa da bu zorunluluğun dışında bu durumu destekleyen başka nedenler de bulunmaktadır. Bunlar (Çiçek, Sarışen ve Tüzün, 2009:13-14):

1. Ders kitabının öğretmenler için bir kılavuz, öğrenci için ise temel kaynak olması,
2. Eğitimde merkezi sistemin var olması ve öğretim programını sınıfa taşıyan araç olması,
3. Ders kitaplarının devletçe onaylanmasının öğretmen ve velilerce en güvenilir kaynak olarak görülmesi,
4. Öğrencilerin girdiği sınavlardaki soruların mevcut müfredattan gelmesi ve müfredatın öğrenciye yansıyan boyutunun ders kitabı olması,
5. Ders kitaplarının kolay yollardan temin edilmesi ve ekonomik olmasıdır.

Karapınar’a (2006:336-338) göre ise ders kitapları;

- a) Özel bir kitle olan öğrenciler için yazılmış olması,
- b) Tüm teknolojik gelişmelere karşın, soyut olarak öğretim programlarındaki amaçların somut olarak kendini gösterdiği materyaller olması,
- c) Öğrencide bir bilim alanına ilişkin ilk algulama ve kavramlandırmanın; bilgi alt yapısının ve beceri kazanımının çerçevesini oluşturması,
- d) Ulaştığı kesimin sayısal bütünlüğü nedeniyle bireysel ve toplumsal bilinç ve algılamaların oluşumu bakımlarından önemli bir işleve sahiptir.

Gök’e (2003:158) göre; okulda kullanılan eğitim materyallerinin en önemlisi ders kitaplarıdır. Öğrenciler ders konularını öğrenirken en çok, bazı yerlerde ise tek kaynak olarak, ders kitabından faydalanmaktadır. Ders kitaplarının toplumda egemen olan bilgi, değer ve tutumları öğrencilere aktarmak en önemli işlevi olduğu için ders kitapları tarafsız değildir. Çünkü ders kitabının en önemli işlevlerinden birisi de toplumsallaşma aracı olmasıdır. Pingel (2003:1-2) bu durumu “ders kitapları sadece bilgi aktarmakla yetinmeyerek, bir toplumun siyasi ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalışırlar” şeklinde ifade etmekte ve ders kitabı yazarlarının içinde yaşadıkları topluma karşı her zaman yeterince eleştirel olmadıklarını belirtmektedir.

Eğitimsel açıdan ders kitaplarında sadece metinlerin içerikleri değil metinle ilişkili ya da metinden bağımsız olarak verilen görsellerin (resim, fotoğraf vb.) de insan hakları ilkelerini gözetir nitelikte

olması gerekir (Timur ve Bağlı, 2003). Ulusal düzeyde yapılan araştırmalarda ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin önemli oranda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı içerdiği belirlenmiştir yapılmaktadır (Güvenli ve Tanrıöver, 2009:103-105).

Ortam Düzenlemeleri

Okullar toplumsal yaşamın aynasıdır. Eğer toplumda var olan iyi ya da kötü bir niteliği gözlemek istiyorsak ilk bakılacak yerlerden birisi okullardır. Dewey'e (1996) göre eğitim hayata hazırlık safhası değil bizzat yaşamın kendisidir. Bu bağlamda bireylerin öğrenme süreçlerini kapsayan okul yaşamı tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi aynı kaideler üzerine temellendirilmelidir. Öğrenme bu yüzden yaparak yaşayarak yani deneyimsel olmalıdır.

Dewey'e göre okul bir demokrasi modeli olmalı ve insan hakları öncelikle okulda korunmalı ve geliştirilmelidir. Çocuklara okula başladıkları ilk günden başlayarak okulun; güvenli, adil, eşitlikçi, barışçıl, sorun çözen, farklılıklara saygı gösteren, dürüst ve insan hakları ilkelerinin bulunduğu bir ortam olduğu gösterilmelidir. Özellikle ilköğretim düzeyinde model olarak öğrenen öğrenciler dikkate alındığında kuşkusuz okulda ve toplumda sergilenen davranış ile öğretilen şeyler arasında bir paralellik olması gerekmektedir (Kepenekçi, 2000:97-103).

Toplumun beklediği iyi ve etkin yurttaşları yetiştirebilmek için öncelikle okul ortamlarının da etkin vatandaşlık becerilerini geliştirici ve insan haklarına saygılı ortamlar olması gerekmektedir. Ortamın hem mekânsal hem de insani boyutu vardır. Özellikle insani boyuta bağlı olarak oluşan okul atmosferi insan hakları ve demokrasi kültürünün edinilmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Öztürk (2006) demokratik sınıf ortamlarındaki tartışma ve oylama gibi etkinlikler yoluyla öğrencilerin adım adım demokratik süreçlere dahil edilmelerinin ileride etkin ve duyarlı vatandaşlar olmalarına katkı sağlanabileceğini belirtmektedir.

İnsan haklarına saygılı bir okul ortamının nitelikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Çakır, Nas, Hatipoğlu ve Özeri, 2001:11-14).

1. Öğrenciler arasında şiddet ve hakaret olayları yaşanmaz,
2. Öğrenciler arasında din, ırk, cinsiyet vb. özelliklerden kaynaklanabilecek ön yargı yaşanmaz,
3. Okul kuralları konulurken öğrencilerinde görüşleri alınır,
4. Not bir disiplin aracı olarak kullanılmaz,
5. Öğrenciler öğretmenlerce aşağılanmaz,
6. Öğrenciler kendi içlerindeki görevlere demokratik seçim yoluyla gelir,
7. Öğrencilere isimleri ile hitap edilir,
8. Öğrencilere eşit davranılır,
9. Okul idaresi ve öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği vardır,
10. Öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği vardır,
11. Görevde yükselmelerde performans esas alınır,
12. Veliler hoşnut oldukları ve olmadıkları durumları kaygı duymadan okul idaresine ve öğretmenlere aktarabilir,
13. Öğrencileri aşağılayan kurallar yoktur,
14. Okul kuralları tüm öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlara eşit şekilde uygulanır,
15. Okul araç ve gereçleri tüm öğrencilerin kullanımına eşit derecede açıktır,
16. Engelli öğrencilerin de düşünüldüğü bir bina yapı tasarımı mevcuttur,
17. Okul hem öğrenciler hem de onların eşyaları için yeterince güvenlidir.

Yeşil (2001) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarısının demokratik ortam oluşturma yönünden ilgisiz davrandığı sonucuna ulaşmıştır. Balake, Brady ve Sanchez (2003) ise öğretmenlerin ders planlarında vatandaşlık konusundaki temel kavramlar ve vatanseverlik sembollerine çoğunlukla yer verdikleri, buna karşılık okullarda öğrencilerin demokrasinin yaşayabilmesi için yeterli düzeyde model olunacak bir ortam oluşturamadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Ersoy, 2007:47).

Ders Dışı Etkinlikler

Ders dışı etkinlikler; okulda ya da okul dışında eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan plânlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Binbaşoğlu, 2000:9; Tezcan, 1980:176)

İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi bağlamında ders dışı etkinliklerin işlevleri; öğrencilerin özellikle toplumsal ve kültürel değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanarak iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olmak; öğrencileri yaparak-yaşayarak demokratik bir ortamda yaşamaya alıştırmak; öğrencilerin işbirliği, yarışma, sorumluluk alma, çalışma, başarıma, hoşgörülü olma, sevilme, sevme gibi evrensel değerleri edinmelerine yardımcı olmaktır (Hesapçıoğlu,1994:344-345).

Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde öğrencilere insan hakları ve vatandaşlık eğitimi bağlamında sosyal etkinlikler yoluyla kazandırılması amaçlanan tutum, davranış ve becerilerden bazıları aşağıdaki gibidir (T.D, 2005/2569):

- a) İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- b) Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- c) Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- d) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- e) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- f) Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- g) Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- h) Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde, çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- i) Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme.

Ülkemizde tüm ilk ve ortaöğretim okullarında 2004 yılından itibaren uygulanmakta olan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” dünya çapında bu alanla ilgili iyi örnekler arasında kabul edilmektedir. Söz konusu projenin etkili olduğu yönünde ulusal ve uluslararası çalışmalar (Yüksel and Karadağ, 2010; Council Of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR, 2009; Metin, 2006; Biçer, 2009; Öztürk, Çelik ve Katılmış, 2009) mevcuttur. Söz konusu proje ile yılda bir gün de olsa seçimler yoluyla meclise kadar gelen öğrenciler istek, dilek ve temennilerini meclis kürsüsünden ifade edebilmektedir.

Projenin Türk milli eğitim sistemi açısından önemi, öğrencilere bir yaşam biçimi olarak demokrasiyi fark ettirmek ve ailede, okulda demokratik bir ortamın havasını soluma imkânının verilmesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca proje, okullarda yapılan teorik demokrasi eğitimini gerçek yaşantılar yoluyla, yaparak yaşayarak okul ortamında ve okul dışı ortamlarda tamamlamaktadır (MEB, 2010:61-63).

Öğretmen Yeterliği

Günümüzde her ne kadar öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma bir geçiş olsa da bu geçiş öğretmenin öneminin azalması değil rolünün değişmesi ile ilgilidir. Öğretmen hangi dönemde olursa olsun sınıf içindeki ve eğitimdeki en büyük aktör olmak durumundadır.

Yapılan araştırmalar materyal, okul yönetimi ve örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörler açısından karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer tüm faktörlerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bu bulgular birçok ülkenin, özellikle Avrupa Birliği ülkelerinin, 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009:1).

MEB (2008:10) tarafından hazırlanan genel öğretmen yeterliklerinin “ulusal ve evrensel değerlere önem verme” alt yeterliğinde yer alan performans göstergelerinden “insan hakları” ile ilgili olanlar şunlardır:

1. Çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alma,
2. İnsan haklarına uygun biçimde davranma,
3. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde demokratik davranma,
4. Ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekleme ve model olma,
5. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verme.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, (2005) yeni öğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarında; öğretmenlerin birçok konuda kendilerini yeterli gördükleri bu yüzden bir eğitim ihtiyacı hissetmedikleri ve gelişime kapalı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Aynı araştırmanın gözlem sonuçları ise öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde olmadıklarını göstermiştir. Ateş (2011) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerinden beklenen rollerin tam olarak farkında olmadıklarını belirtmektedir.

Yaşar, Gültekin, Türkkkan, Yıldız ve Girmen (2005) yaptıkları çalışma sonunda 2004 sonrası geliştirilen ilköğretim programları ile ilgili olarak öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlar, içerik ve öğrenme öğretme süreci boyutlarında kesinlikle eğitim gereksinimi içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin yeterli oldukları ve sınıflarında bu boyutları etkili bir biçimde gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceklerinin şüpheli olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırma 2004 yılında uygulanmaya başlanan İHVE ara disiplin alanı uygulaması ile ilgili öğretim programı, ders kitabı, ortam, ders dışı etkinlikler ve öğretmen yeterliliği boyutlarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın Önemi

İHVE ara disiplin alanı uygulaması Türk eğitim sistemi ve öğretmenler için ilk defa karşılaşılan bir durum olup; bu uygulamanın merkezinde yer alan öğretmenlerin, özellikle alan uzmanı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ara disiplin alanı olarak İHVE eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışmadan elde edilecek bulgular uygulamanın niteliğine ve geleceğine ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen araştırma soruları ve bu sorulara verilen cevapların nasıl analiz edileceği ile ilgili araştırmanın tasarımı Tablo 1 de gösterildiği şekildedir.

Tablo 1. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Tekniği
1 İlköğretim okullarındaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ara disiplin alanı kazanımlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Anket	% Hesaplama
2 İlköğretim okullarındaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi kapsamında kitap setlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Anket	% Hesaplama
3 İlköğretim okullarındaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi kapsamında okul ve sınıf ortamlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Anket	% Hesaplama
4 İlköğretim okullarındaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi kapsamında ders dışı etkinliklere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Anket	% Hesaplama
5 İlköğretim okullarında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi kapsamında öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?	Anket	% Hesaplama

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ilköğretim okullarında İHVE ara disiplin alanı kazanımlarına, kitap setlerine, okul ve sınıf ortamlarına, ders dışı etkinliklere, öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili veriler nicel nitelikte olup anket formundan elde edilmiştir. Nicel araştırma, dünya hakkında bilgi elde etmek için içinde sayısal bilgilerin olduğu sistematik, objektif ve formal bir araştırma sürecidir (Burns and Grove, 2005). Nicel araştırmalar bir niyeti, amacı açıklama, yordama ya da bir deneyimin sonuçlarını kontrol etmeyle ilgili değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik sorulara cevap arar (Leedy and Ormrod, 2005). Nicel araştırma içinde temel olarak deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan olmak üzere üç farklı desen kullanılmaktadır (Muijs, 2004). Bu araştırmada deneysel olmayan desenlerden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel modelle, bir konudaki hâlihazırda var olan durum araştırılmaktadır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1983). Belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek veya objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap arandığında betimsel model kullanılır (Arseven, 2001).

Çalışma Grubu

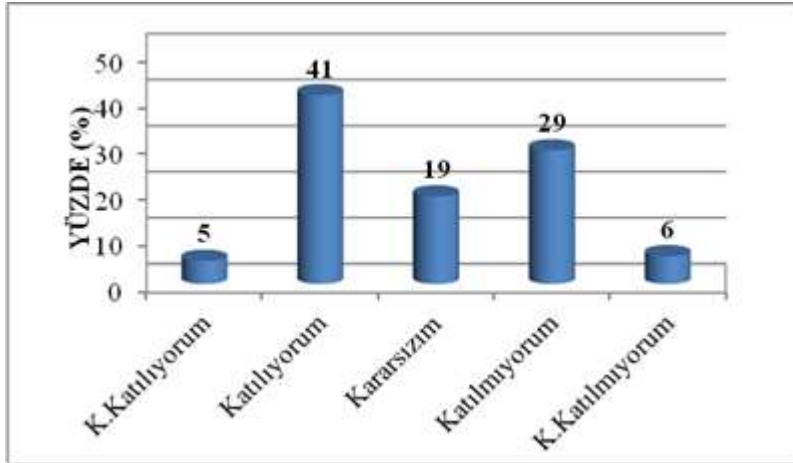
Çalışma kapsamında 50 soruluk likert formatında taslak anket formu oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra taslak anket formu farklı illerde görev yapan toplam 240 gönüllü öğretmene uygulanmıştır. Özensiz doldurulan anket formları ayıklanarak istenilen nitelikleri karşılayan 155 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda likert tipi formatta hazırlanan anketin Cronbach Alpha değeri .935 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda madde analizleri sonucunda düşük korelasyon gösteren altı madde test güvenilirlik değeri yüksek olduğu için testten çıkarılmamış anket formunun içeriğini geniş tutmak amacı ile bu maddeler yeniden düzenlenerek asıl uygulama sürecinde kullanılmıştır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılında Kırıkkale ilindeki 69 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında söz konusu ildeki hemen tüm sosyal bilgiler öğretmenlerine anket formu dağıtılmış ancak bunlardan 73 tanesi değerlendirmeye alınabilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu tür örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine daha kolay dâhil edilmesi ve ulaşılabilir olmasıyla ilgilidir (Ekiz, 2009).

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgularda her bir boyutun genel aritmetik ortalamaları alınarak yüzde grafikleri şeklinde ifade edilmiştir. Her bir boyutun altında yer alan maddeler ilgili boyutun genel ortalamasından farklılaşması bakımından yorumlanmıştır. Aşağıda her bir boyutun genel ortalamasının yüzde cinsinden ifade edildiği grafiklere ve boyutlara yönelik sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ara disiplin alanı uygulamasının “program boyutu” ile ilgili görüşleri Grafik.1’de yüzde olarak gösterilmiştir.



Grafik.1. İHVE Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Program Boyutuna İlişkin Görüşler.

Grafik.1 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun (%46) program boyutu (İHVE ara disiplin alanı kazanımları) ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta genel ortalamasının altında ve üstünde kalan maddeler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE ara disiplin alanı ile ilgili programlarda verilen ara disiplin kazanımı sayısını yeterli görmektedirler. Bu anlamda programlarda verilen ara disiplin alanı kazanımlarının nicel olarak yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının ders kazanımlarını desteklediğini düşünmektedir. Bu durum içeriklerin yakınlığının (İHVE- Sosyal Bilgiler- TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) ile açıklanabilir. Zira Sosyal bilgiler grubunda kabul edilen derslerin kazanımları önemli oranda İHVE kazanımlarını desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim programlarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının öğrencilere nasıl kazandırılacağına ilişkin yeterli açıklamanın yapıldığını düşünmektedir. Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin aynı zamanda İHVE alanının da uzmanı olmaları nedeniyle söz konusu

ara disiplin alanı kazanımlarına ilişkin açıklamalara ihtiyaç duymamaları ile açıklanabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim programlarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünmektedir.

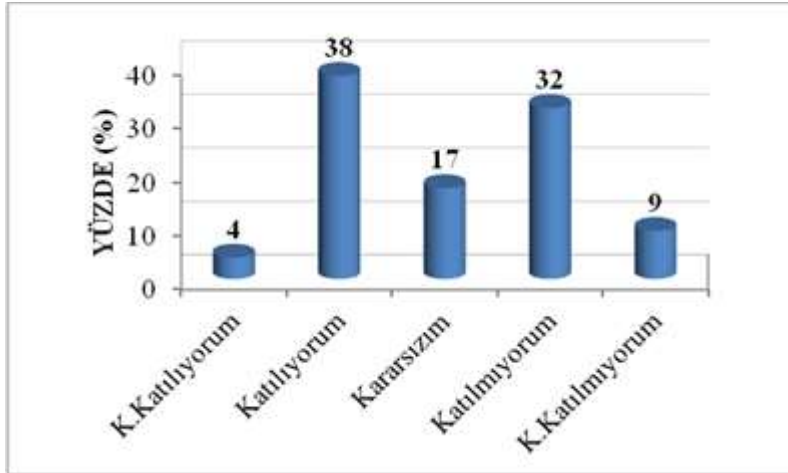
Sosyal bilgiler öğretmenleri programlarındaki İHVE ara disiplin kazanımlarının öğretim programlarının genel yaklaşımına uygun olarak hazırlandığını ve söz konusu kazanımların öğrencilerin günlük yaşamlarında davranışa dönüşebilecek, gerçekleştirilebilir nitelikte ve öncelik sonralık ilişkisi içeren bir formda düzenlenmiş olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri öğretim programlarında İHVE'ye ilişkin nelerin yapılması gerektiği ile ilgili açıklamaları yeterli bulmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri mevcut öğretim programlarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarıyla ilgili yeterli sayıda etkinlik örneği bulunmadığını ve İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının işlenmesi için yeterli süre önerilmediğini düşünmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim programlarında İHVE kazanımlarının nasıl ölçüleceğine dair yeterli bilgi verilmediği düşünmektedir. Bu durum Ülger'in (2012) kitap setlerinin incelenmesi sonunda İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının kitaplara istenilen yeterlikte konu edilmesinin çok sınırlı olduğu sonucu (%39) ile birlikte ele alındığında üzerine yeniden düşünülmesi gereken bir bulgu haline gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle İHVE ara disiplin alanı kazanımlarının ölçülmesi konusunda hem kitaplar hem de öğretim programlarında sorunlar olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri gerek sadece öğretim programlarındaki İHVE alanı ara disiplin kazanımları gerekse İHVE alanı ara disiplin kazanımları ve ilişkili oldukları ders kazanımları birlikte ele alınsın, bunlar üzerinden yapılacak bir öğretimin İHVE için yeterli olup olmadığı ile ilgili net bir görüşleri bulunmamaktadır. Bu durum mevcut ders kazanımları ve İHVE ara disiplin alanı kazanımlarının İHVE eğitimi için yeterliliği noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tereddütlü oldukları ve müstakil bir dersin de gerekli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim programlarının öğrenciye yansıyan yüzü ders kitaplarıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ara disiplin alanı uygulamasının "kitap boyutu" ile ilgili görüşleri Grafik.2'de yüzde olarak gösterilmiştir.



Grafik.2. İHVE Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Kitap Boyutuna İlişkin Görüşler

Grafik2. incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kitap boyutu ile ilgili belirgin bir görüşe sahip olmadıkları (%42 olumlu; %41 olumsuz) görülmektedir. Bu boyutta genel ortalamanın altında ve üstünde kalan maddeler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu ders kitaplarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının işlenişinde yer alan görsellerin metni desteklediğini, hazırlanan kitap setlerinde insan haklarına aykırı ifadeler ve görseller bulunmadığını ve cinsiyet ayrımcılığı içeren öğelerin olmadığını düşünmektedir.

Bu bulgular kamuoyunda zaman zaman tartışıldığının aksine ders kitabı setlerinin çok büyük oranda insan haklarına aykırı ifade ve görsel içermediği, kitaplarda cinsiyet ayrımcılığı içeren öğelerin olmamasına özen gösterildiği; MEB tarafından kabul edilen kitap setlerini hazırlayanların ve

inceleyenlerin insan hakları ilkeleri konusunda yeterince duyarlık sahibi oldukları ve özenli davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

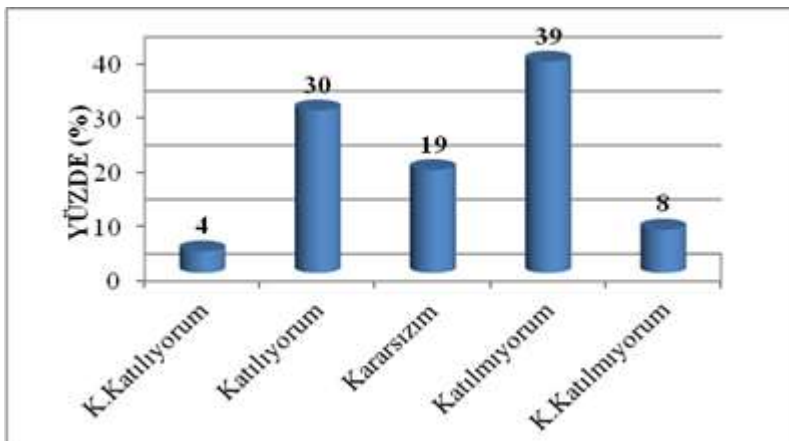
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmen kılavuz kitaplarından ders kitaplarına ve öğrenci çalışma kitaplarına İHVE alanı ara disiplin kazanımları ile ilgili yönlendirmelerin ve öğretmen kılavuz kitaplarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarıyla ilgili verilen alternatif etkinlik örneği sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE alanı ara disiplin kazanımları bakımından hazırlanan kitap setlerinin çevre ve öğrenci farklılıklarını dikkate alan, esnek bir yapıda hazırlanmadığını, ara disiplin alanı kazanımları ile ilgili ölçmenin nasıl olacağını belirgin olmadığını ve kitap setlerindeki soruların farklı bakış açılarını destekleyici nitelikte olmadığını düşünmektedir. Ders kitabı setlerinin merkezi idare tarafından belirli ölçütlere bağlı olarak inceleniyor olması ve ders kitabı setlerinin çevre ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak hazırlanmasındaki diğer güçlükler bu durumu ortaya çıkarmış olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmenlerin kitap setlerinde, İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin yeterli sayıda sorunun yer almadığını düşünmektedir. Bu bulgu Ülger'in (2012) yaptığı çalışmadaki kitap setlerinde İHVE ara disiplin alanı kazanımlarının ölçme ve değerlendirmeye konu edilmesi ile ilgili olarak elde edilen bulgu ile tutarlıdır. Bu verilerden hareketle İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili önemli eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bu eksiklikler aynı zamanda İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının öğrenciler tarafından ne düzeyde edinildiği ile ilgili belirsizliğe de neden olmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında İHVE alanına ilişkin kazanımların işlenişinde kültürümüze özgü öge veya kişilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu talep öğretmenlerin kendi kültürümüzden öge ve kişiler yoluyla İHVE alanı kazanımlarının öğrenciler tarafından daha iyi öğrenileceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik açıklamaların ve ders kitaplarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarına yönelik verilen içeriklerin yeterli olup olmadığı konusunda belirgin (olumlu ya da olumsuz) görüşleri bulunmamaktadır. Söz konusu bulgu Ülger'in (2012) ders ve çalışma kitaplarında "İHVE ara disiplin alanı kazanımlarına yönelik konu anlatımı" ile ilgili kitap setlerinin taramasından elde edilen bulgu ile tutarlı değildir. Bu tutarsızlık araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitaplarında İHVE alanı ara disiplin kazanımlarını ders kazanımından bağımsız değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrenme öğretme sürecinde öğretim programı ve ders kitabında yer alan içerikler ile öğrenme ortamlarının tutarlı ve destekleyici olmaları gerekir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ara disiplin alanı uygulamasının "ortam boyutu" ile ilgili görüşleri Grafik.3'te yüzde olarak gösterilmiştir.



Grafik.3. İHVE Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Ortam Boyutuna İlişkin Görüşler

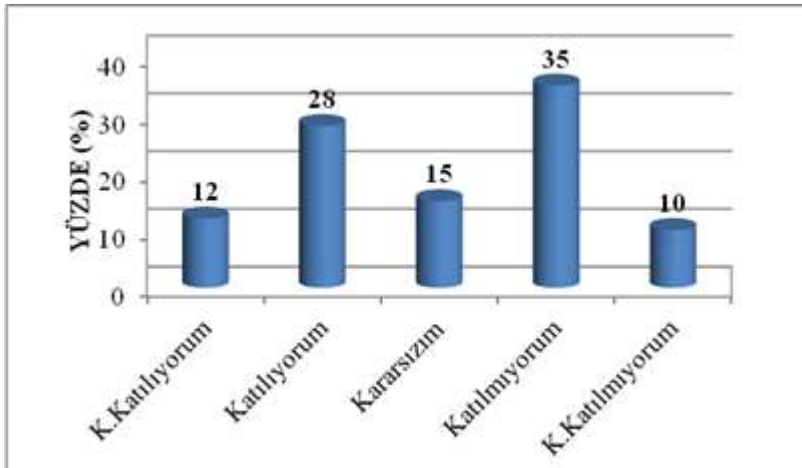
Grafik.3 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun (%47) ortam boyutu ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta genel ortalamanın altında ve üstünde kalan maddeler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu okulların sosyal ve fiziki koşullarını İHVE kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterli bulmamakta; fakat aynı durum sınıf koşulları bakımından ele alındığında ise sınıflarının fiziki koşullarının yeterli olmadığını buna karşın sosyal koşulların yeterli olduğunu düşünmektedirler. Yine bu kapsamda sınıflarında demokratik işbirliğini destekleyici bir ortamın olduğunu ve sınıfta öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiklerini düşünmektedirler.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu “okullardaki karar alma süreçlerinde İHVE ilkelerinin dikkate alınmadığını, okul çalışanlarının İHVE ile ilgili doğru model olma bakımından yeterli olmadıklarını, okullarda sosyal faaliyetler planlanırken İHVE ilkelerine yeterince özen gösterilmediğini, öğrencilerin kendi aralarında karar alırken ya da sorun çözerken İHVE ilkelerine uygun hareket etmediklerini” düşünmektedir. Ayrıca ortam boyutunun genel ortalamasının üzerinde olmasa da sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu okullarda karşılaşılan problemlerin çözüm sürecinde İHVE ilkelerinin dikkate alınmadığını düşünmektedirler.

Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerin doğrudan kendi yetki alanlarıyla ilgili olumlu görüşlere sahipken, kendi yetki ya da sorumluluk alanlarından uzaklaşan durumlarla ilgili olumsuz görüşlere sahiplerdir. Öğretmenlerin okuldaki koşulları İHVE eğitimi bağlamında yeterli bulmalarının karşın sınıf koşullarına yönelik olumlu görüş bildirmeleri bütün parça ilişkisi ve parçanın bütüne etkisi bakımından çelişkili bir durumdur. Bu anlamda öğretmenler sadece kendi sınıf koşullarında yapılan işleri benimsemekte ve bu işlerde başarılı olduklarına inanmaktadırlar.

Okulda öğretilenlerin ders dışı etkinlikler yoluyla desteklenmesi öğrenmenin kalıcılığını ve niteliğini etkileyen bir durumdur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ara disiplin alanı uygulamasının “ders dışı etkinlikler boyutu” ile ilgili görüşleri Grafik.4’te yüzde olarak gösterilmiştir.



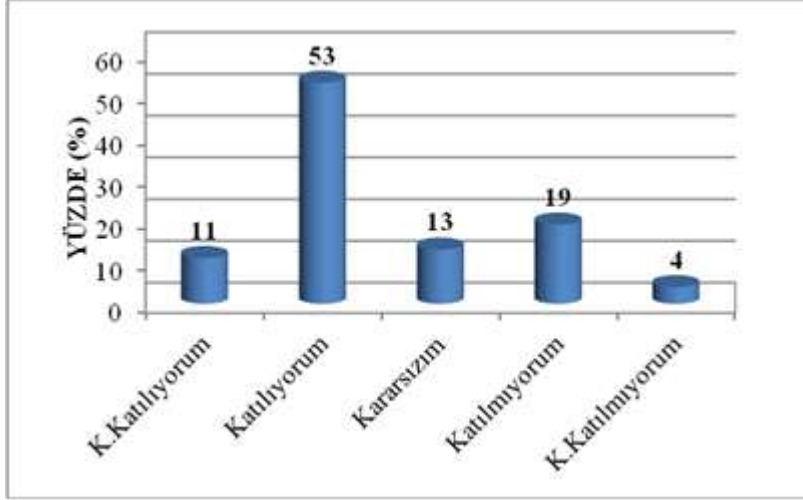
Grafik.4. İHVE Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Ders Dışı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Görüşler

Garfik.4 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun (%45) ders dışı etkinlikler boyutu ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta genel ortalamanın altında ve üstünde kalan maddeler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri büyük oranda okullarında İHVE’ye ilişkin olarak yeterince ders dışı etkinlik (Şiir yarışması, resim yarışması, münazaralar vb.) yapıldığını düşünmektedirler. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmı okul içinde yapılan ders dışı bu faaliyetlere karşın; okulların İHVE ile ilgili okul dışı etkinliklere (Sempozyum- gezi- tiyatro- sinema vb.) yeterince katılım sağlanmadığını düşünmektedirler. Bu bağlamda ders dışı faaliyetlerin okullarla sınırlı kaldığı ve İHVE ile ilgili okul dışı sosyal faaliyetlerin yeterince yapılamadığı anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu okullardan, İHVE ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yarışma, proje gibi etkinliklere yeteri kadar katılım sağlanmadığını düşünmektedirler. Ancak Sosyal bilgiler öğretmenleri Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’nin İHVE’ye çok büyük oranda katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu bulgu 2004 yılından beri uygulanmakta olan ve yurt dışında insan hakları demokrasi eğitiminde iyi örnekler arasında gösterilen Demokrasi ve Okul Meclisleri Projesi’nin İHVE’ye önemli katkılar sağladığı ve öğretmenlerce benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

İHVE'nin ara disiplin alanı olarak okutulmaya başlanması Türk Eğitim Sistemi ve söz konusu uygulamanın gerçekleştirilmesini sağlayan tüm öğretmenler için ilk defa karşılaşılan bir durumdur. Bu bakımdan söz konusu uygulamanın başarısı öğretmenlerin yeterlikleri ile birebir ilişkidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ara disiplin alanı uygulamasının “öğretmen yeterlikleri boyutu” ile ilgili görüşleri Grafik.5'te yüzde olarak gösterilmiştir.



Grafik.5. İHVE Ara Disiplin Alanı Uygulamasının Öğretmen Yeterliği Boyutuna İlişkin Görüşler

Grafik.5 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen yeterliği boyutu ile ilgili büyük oranda (%64) olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca her ne kadar bazı maddelerde olumlu görüşler genel ortalamanın altında kalmış olsa bile olumlu olumsuz ayrımı yapıldığında hemen tüm maddelerde olumlu görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Boyuttaki soru maddeleri bakımından bir değerlendirme yapıldığında ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE konusunda kendilerinin çok büyük oranda yeterli olduklarını ve etkinliklerini planlarken İHVE ilkelerini dikkate aldıklarını düşünmektedirler. İHVE konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan uzmanı olduğu düşünüldüğünde beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Ancak söz konusu bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun üniversitede yeterli eğitimi almadıklarını düşünmeleri ve İHVE ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyma oranının çok yüksek olması bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü kendisini yeterli hissedilen bir sosyal bilgiler öğretmenin yeterlilik algısında hizmet içi eğitim gereksiniminin düşük ve üniversitede alınan eğitimin yeterli olması beklenir. Ancak bu bulgular aynı zamanda İHVE ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler yoluyla kendilerini daha fazla geliştirmek istemeleri ve üniversitede yeterli eğitimi alamamış olmalarına rağmen ilgili alana ilişkin okuma ve araştırma yapmaları, meslektaş tecrübelerinden yararlanmaları, hizmetiçi eğitimler veya kurslar yoluyla kendilerini geliştirmeleri ile de açıklanabilir. Üniversitede İHVE ile ilgili alınan eğitimin yeterli olmaması bulgusu Ülger'in (2012) çalışmasındaki, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mevcut İHVE ile ilgili bilgi ve becerilerinin oluşumundaki en yüksek oran olan “Üniversite sonrası kendi kendime edindiğim bilgiler” ve ikinci sıradaki “Üniversite eğitimim sırasında aldığım dersler” bulguları ile örtüşmektedir.

Ayrıca olumlu görüşlerin olumsuzlardan yüksek olmasına rağmen boyut ortalamasının altında kalan maddeler ise “İHVE ile ilgili ulusal ve/veya uluslar arası yayınları takip etme ve İHVE ile ilgili yeterince proje ve/veya etkinliklere katılma” ile ilgili maddelerdir. Yine bu maddelerin de öğretmen yeterliğine etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin kendileri ile ilgili yeterlik algıları İHVE ile ilgili yayın takip etme ve etkinliklere katılma ile ilgili düşünceleri ile örtüşmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE kazanımlarına yönelik ders içi ve ders dışı ek etkinlik planlayabilme ile ilgili düşünceleri ise genel ortalamayla paraleldir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarına yakını İHVE ara disiplin alanı kazanımları ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahiptir. Bu sonuç İHVE konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan uzmanı olduğu düşünüldüğünde önemli bir hale gelmektedir. Her ne kadar olumlu görüşler çoğunlukta olsa da

bazı maddelerde olumsuz görüşlerinde yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Özellikle öğretim programlarındaki “İHVE ara disiplin alanı kazanımlarına yönelik verilen etkinlik sayısı, ara disiplin alanı kazanımları için önerilen süre, ara disiplin alanı kazanımlarının nasıl ölçüleceği bilgisi” konularında önemli eksiklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak İHVE'nin ara disiplin alanı olarak öğretimine devam edilmelidir. Ancak öğretim programlarında İHVE ile ilgili daha fazla etkinlik örneğine yer verilmesi, ara disiplin alanı kazanımlarının edinimi için de (özellikle ders kazanımları ile birebir içerik örtüşmediği durumlarda) ayrıca bir süre belirlenmeli ve ara disiplin alanı kazanımlarının ölçülmesi ile ilgili öğretmenlere daha fazla bilgi sağlanmalıdır.

Kitap boyutunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumlu yada olumsuz görüş ortalamalarının belirginleşmediği görülmektedir. Bu boyutta “Öğretmen kılavuz kitaplarındaki İHVE alanı ara disiplin kazanımlarıyla ilgili alternatif etkinlik örnekleri, İHVE alanı ara disiplin kazanımlarının nasıl ölçüleceği ile ilgili açıklamalar, ara disiplin kazanımlarının değerlendirilmesine ilişkin soru sayısı, kitaplardaki işlenişlerin çevre ve öğrenci farklılıklarını dikkate alan esnek bir yapıda olması” konularında önemli eksiklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen kılavuz kitaplarında İHVE ara disiplin alanı kazanımlarına yönelik de alternatif etkinlik örneklerine yer verilmeli, kitaplarda İHVE ara disiplin alanı kazanımlarının ölçme sorularına daha fazla konu edilmesi ve ara disiplin alanı kazanımları ile ilgili ölçmenin nasıl yapılacağı (özellikle ders kazanımları ile bire bir ilişkilendirmenin yapılamadığı ara disiplin alanı kazanımları için) açıklanması, kitapların çevre ve öğrenci farklılıklarını daha fazla dikkate alan esnek bir yapıda oluşturulmasına çalışılmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında İHVE ile ilgili işlenişlerde kendi kültürümüzden öge ve kişilere daha fazla yer verilmelidir. Ders kitaplarının yazımında ve incelenmesinde insan haklarına ilkelerine özenlilik durumu bundan sonra da artarak devam etmelidir.

Program ve kitap boyutundan farklı olarak ortam boyutunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta “okulların fiziki ve sosyal koşullarının İHVE kazanımlarını gerçekleştirmedeki yeterlilikleri; okullarda karar alma süreçlerinde, sosyal faaliyet planlamalarında ve problemlerin çözümünde İHVE ilkelerini dikkate alma; öğrencilerin kendi aralarında karar alırken ya da sorun çözerken İHVE ilkelerine uygun hareket etme ve okul çalışanlarının İHVE bağlamında doğru rol model olması” konularında önemli eksiklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak öğrenme ortamlarının İHVE bağlamında yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu kapsamda; okulların fiziki ve sosyal koşulları İHVE ilkeleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli yeni yapılacak okullarda bu ilkeler esas alınmalıdır. Okullar toplumun protipi ilkesinden hareketle geleceğin yurttaşlarını yetiştiren bu kurumlarda karar alma süreçlerinde, sosyal faaliyetlerde ve sorunların çözümünde insan hakları ve demokrasinin temel prensipleri bir yaşam tarzı olarak benimsenmeli ve insan hakları ile uyumlu demokrasi kültürü oluşturulmalıdır. Bu kültür içerisinde tüm okul çalışanları doğru rol model olmalı ve bu yolla bu kültürde yetişen öğrencilerin tüm eylemlerinde İHVE ilkelerine uygun davranmasına katkı sağlanmalıdır. Aksi halde öğretim programlarında ve ders kitaplarında yazılı kalan dolayısıyla hayata geçmeyen bir İHVE'den söz edilebilir.

Program ve kitap boyutundan farklı, ortam boyutu ile ise benzer bir şekilde ders dışı etkinlik boyutunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu boyutta “Okulların İHVE'ye ilişkin olarak okul dışı etkinliklere (sempozyum, gezi, tiyatro, sinema gibi) ve ulusal, uluslar arası yarışma ve projelere katılımı konusunda önemli eksiklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak İHVE bağlamında okulların sempozyum, gezi, tiyatro, sinema gibi okul dışı sosyal etkinliklere katılmaları teşvik edilmeli ve yasal prosedürler kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca ulusal ve uluslar arası düzeyde İHVE ile ilgili okul meclisleri projesine benzer yarışma ve projelerin sayısı artırılmalı, bunlarla ilgili farkındalık artırıcı etkinlikler yapılmalı, bunlara katılımlar teşvik edilmelidir.

Program, kitap, ortam ve ders dışı etkinlik boyutlarını hepsinden farklı olarak öğretmen yeterliliği boyutunda öğretmen eğilimleri daha net ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu boyutta çok büyük oranda olumlu görüş ve düşüncelere sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenleri “İHVE konusunda kendilerini yeterli görmekte” birlikte aynı olumlu görüş oranı “İHVE ile ilgili yayınları takip etme ve projelere katılma” konusunda görülmemekte; katılımcıların çoğunluğu “İHVE kapsamında üniversitede aldığı eğitimi yeterli bulmamakta ve bu konuda hizmetiçi eğitime gereksinim duymaktadır.” Bu sonuçlardan hareketle, Sosyal bilgiler öğretmenleri yeterliklerine katkı sağlamak üzere İHVE ile ilgili yayınları takip konusunda teşvik edilmeli, bu yayınlara erişimleri

kolaylaştırılmalı, yayınların tanıtımları yapılarak farkındalıkları artırılmalıdır. Aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin İHVE ile ilgili yeterliklerine katkı sağlayacak projelere katılmalarını teşvik edici ve kolaylaştırıcı önlemler alınmalıdır. Okullarda İHVE ile ilgili içerikleri öğretmekle ilgili tüm öğretmen adaylarına özeldir ise sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde “insan hakları, vatandaşlık bilgisi, demokratik vatandaşlık, demokrasi eğitimi ve insan hakları ve vatandaşlık eğitimi” konularında etkili bir eğitim verilmesine yönelik planlama yapılmalıdır. Alanda çalışan ve İHVE ile ilgili eğitimle ilgisi olan tüm öğretmenlere, özeldir ise sosyal bilgiler öğretmenlerine İnsan Hakları, Vatandaşlık Bilgisi, Demokratik Vatandaşlık, Demokrasi Eğitimi ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi konularında etkili hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.

Yazar Notları

Çalışma’da, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı bünyesinde yapılan *İlköğretim Okullarında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi* isimli doktora tezi verilerinden faydalanılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl:5, sayı:54-55, ss.16-23.
- Arseven, A. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıçer, B.(2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik becerileri kazandırmaya etkisi. *I.Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak (28-30 Mayıs 2009).
- Binbaşıoğlu, C.(2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul:Milli Eğitim Basımevi-MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Burns N., and Grove S. K. (2005) *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization* (5th Ed.). St. Louis: Elsevier Saunders.
- Büyükkaragöz, S. S ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Council Of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR. (2009). *Human rights education in the school systems of Europe, Cenrtal Asia and North America: A compendium of good practice*.Poland: Published by the OSCE Office for democratic institutions and human rights (ODIHR).
- Çakır, A.E., Nas, Ç., Hatipoğlu, E., İzci, R. ve Özer, Y.K.(2001). *İlköğretimde insan hakları eğitimi-öğretmenler için el kitabı*. İstanbul: Kaya Basım- Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü.
- Çayır, K.(2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı. M.T.Bağlı ve Y.Esen (Editörler:). *Ders kitaplarında insan hakları: insan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.ss.21-46.
- Çiçek, S., Sarışen, G.R ve Tüzün, G.(2009). *Ders kitaplarında İnsan hakları II. tarama sonuçları*. G.Tüzün (Editör). İstanbul: Tarih Vakfı. ss.13-23.
- Demirel, Ö.(2002a). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2002b). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. Tahsin Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi- Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 81.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları
- Ersoy, A.F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esen, Y. (2003). Okul bilgisi ve ders kitapları. M.T.Bağlı ve Y.Esen (Editörler). *Ders Kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı, ss. 5-20.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Belgium: European Commission.
- Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitapları. B.Çotuksöken, A.Erzan ve O.Silier (Editörler). *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı. ss.158-171.
- Gözütok, D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, C.(2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu* (Kayseri, 14-16 Kasım 2005), ss.17-40.
- Güvenli, G. ve Tanrıöver, H.U.(2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, G.Tüzün (Editör). *Ders kitaplarında İnsan hakları II tarama sonuçları*. İstanbul:Tarih Vakfı, ss.97-114.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Eğitim programları ve öğretim)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Rehber Yayınları.
- Karapınar, Y. (2006). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi – yapılandırmacı bir yaklaşım*. C. Öztürk. (Editör). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.335-367.
- Kepenekçi, Y.K.(2000). *İnsan hakları eğitimi*, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kılıç, A. ve Seven, S.(2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara:Pegem A Yayınları.
- Küçükahmet, L.(2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Leedy, P. D., and Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: Planning and design* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- MEB. (2005). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*, 2569 Sayılı Tebliğler Dergisi
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü-Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2010). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin milli eğitim sistemimiz açısından önemi. *Türkiye öğrenci meclisi üyeleri albümü*. Ankara: TBMM Basımevi, ss.59-66.
- MEB.(2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi.
- MEB. 6.3.1995 tarih ve 56 sayılı *Talim ve Terbiye Kurulu Kararı*.
- Metin, T. (2006). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Öztürk, C.(2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, C.Öztürk (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C., Çelik, H. ve Katılmış A. (2009). Öğrencilerin demokrasi deneyimi olarak okul meclisi hakkındaki görüşleri. *I.Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak (28-30 Mayıs 2009).
- Pingel, F.(2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi- UNESCO* (Çev:Nusrettin Elhüseyni). İstanbul:Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Tertemiz, N., Ercan L. ve Kayabaşı Y.(2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L.Küçükahmet (Editör). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Sosyal bilgiler-vatandaşlık ve insan hakları eğitimi-T.C.inkılâp tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ss.1-29.
- Tezcan, M.(1980).Çocuk, çalışma yaşamı ve boş zaman Uğraşları. *Çocuk ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. ss.171-190.
- Timur, Ş.ve Bağlı, H.(2003). Ders kitaplarında görsellik ve tasarım: İmge metin ilişkisi açısından insan hakları., M.T. Bağlı ve Y.Esen (Editörler). *Ders kitaplarında insan hakları: insan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. ss. 47-76.
- Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme-teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi-Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157.
- Yaşar, Ş, Gültekin, M., Türkkân, B., Yıldız, N. ve Girmen, P.(2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, Kayseri, 14-16 Kasım 2005. Ankara: Sim Matbaası., ss.51-63.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M.(2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yüksel, S. and Kardağ, E. (2010). View of school managers and teachers regardind the school councils Project. *Current issues in education*, Volume:13, Number 4. (<http://cie.asu.edu> adresinden 24 Mart 2012 tarihinde ulaşılmıştır.)

Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Mehmet Yakışan

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü,
Biyoloji Eğitimi, yakisanm@gmail.com

Mustafa Yel

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji
Eğitimi, musyel@gazi.edu.tr

Mehmet Mutlu

Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi, fenegitimi1973@gmail.com

Received: 08.04.2013; Reviewed: 11.06.2013; Accepted: 20.06.2013

ÖZET

Biyoloji, kavram bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Öğrenciler özellikle hücre bölünmesi, protein sentezi vb. gibi dinamik yapıdaki soyut ve kompleks biyoloji konularını anlamlı bir şekilde öğrenmelerinde ve kavramalarında ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Öğrenilmesinde ve öğretilmesinde güçlükler olan soyut ve mikro düzeydeki olaylarla ilgili hazırlanan animasyonlar, öğrencilerin bu olayları zihinlerinde doğru şekilde canlandırmalarına, kavramsal anlamalarının, derse karşı ilgilerinin artmasına ve sahip oldukları kavram yanlışlarından kurtulmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı biyolojide soyut bazı kavramların öğretilmesinde kullanılan bilgisayar animasyonları ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmaya 48 üniversite 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında hücre zarından madde geçişi, protein sentezi ve hücre bölünmeleri konularıyla ilgili kavramların öğretiminde bilgisayar animasyonlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin animasyonlarla ilgili görüşleri hazırlanan açık uçlu sorular yardımıyla belirlenmiştir. Ayrıca 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir kısmının, animasyonlarla yapılan öğretimi beğendiklerini, animasyonların öğrenmelerine ve konuyu anlamalarına olumlu katkısının olduğunu, daha önce anlayamadıkları konu ve kavramları animasyonlar sayesinde daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Biyoloji Öğretimi, Animasyonlar, Öğrenci Görüşleri

Student's View for Using Computer Animations on Teaching Biology

ABSTRACT

Biology has a very rich content in terms of concept. Students have serious difficulties on meaningful learning of biology subjects that have the dynamic structure abstract and complex, such as particularly cell division, protein synthesis, etc.. Animations, which was prepared for abstract and micro events that have some difficulties, to be learned and taught, helps students about imaging these events correctly, increasing their conceptual understanding and interests for biology courses and also helps overcome their misconception.

The purpose of this study is to determine students' views about computer animations which are used by teaching of some abstract concepts in biology. The study was participated in 48 pre-service teachers studying in the first year of university. Within this research, computer animations were used in teaching the subjects related to, protein synthesis, cell division and exchange of substance across the cell membrane. Students' opinions about the animations were determined with the open-ended questions. In addition, semi-structured interviews were conducted with 6 students. As a result, most of students explain that they like teaching of biology topics by using animations, the animations contribute them to learn and comprehend the topics, and they can understand the topics and concepts which couldn't be understood before by helping animation.

Key word: Biology education, animations, students' views

EXTENDED SUMMARY

Biology has a very rich content in terms of concept. Students have serious difficulties on meaningful learning of biology subjects that have the dynamic structure abstract and complex, such as particularly cell division, protein synthesis, etc... Animations, which was prepared for abstract and micro events that have some difficulties, to be learned and taught, helps students about imaging these events correctly, increasing their conceptual understanding and interests for biology courses and also helps overcome their misconception. The purpose of this study is to determine students' views about computer animations which are used by teaching of some abstract concepts in biology. The study was conducted in Gazi University, Gazi Education Faculty. The participants consisted of 48 pre-service teachers, studying in the first year of university. Survey model was used in the study. The data was obtained by three open-ended questions asked to students. In addition, semi-structured interviews were carried out with 6 students who are chosen randomly from study group. Sound recordings which were got from interviews analyzed together with the data obtained by open ended questions. Analyzes were made by 2 researchers separately, they are leading experts, and data segments which are agreement over are incorporated in categories which are created by open ended questions.

Before the data collected, the students who are in the study group were exposed instructional activities by using computer animations. The animations are related to cell subjects, abstract and difficult to be understood by the students, like diffusion, active transport, facilitated diffusion, osmotic pressure, endocytosis- exocytosis, mitosis and meiosis. The animations used in instruction, taking into account students' misconceptions about the cell topics are developed. In addition to developed animations, some animations which were prepared on the cell and molecular biology's books and in web sites were also utilized. Animations are contained arrows, explanatory writing, color changes and various marks for understanding clearly in the cell events. During the instruction, the students were asked the questions and were made classroom discussions. Through the questions and classroom discussion it was aimed to students recognize their misconceptions and understanding which are related about cell topics. After, concepts and the process which includes relations between concepts are explained by through the animations. Each animation was performed three times to let students follow it completely. Instruction lasted for five weeks as two hours per week. At the end of these five weeks, student views on enriched biology instruction through computer animation, were collected and presented as three categories.

Students think that they learnt the biology topics by just imaginary before, because of that they couldn't understand biology and so dislike biology, but students also think that animations helped them to comprehend biology. Because, students don't like the topics that they have difficulty to envision in their mind. However, It is inferred that by using animations contribute students envision cell topics and enhance interests about them. Students think that animations which are prepared for the study are formed well to animate the different concepts and events on cell, and also animations explain elementarily how the events and concepts on cell occur and so animations draw students' attention. Besides, students expressed that they learn better many concepts and events about protein synthesis and cell division after enriched teaching with animations. In line with the views of students, Saka and Akdeniz (2006) conclude that computer assisted instruction, formed by animations and simulations which are about chromosome, DNA, gene, genetic crossover and cloning that teacher candidates have difficulty to teach them, has a great effect to increase achievement on teaching genetic concepts.

Students state that they overcome their knowledge deficiencies and misconceptions about with protein synthesis and relations between DNA and chromosome, and they also learn it permanently by means of the instruction using the animations. Talib, Matthews, and Secombe's (2005) study support this conclusion. When they analyzed students' answer about electrochemistry in their study, they conclude that the students which are taught with computer animations, comprehend better, complex, abstract and dynamic concepts and they have efficiently conceptual change. In other respects, it is detected that teaching materials which are prepared by using computer animations on teaching science fields like biology, chemistry, physic have positive effect on students' academic achievement. (Yang, Andre and Greenbowe, 2003; Pektaş, Türkmen ve Solak, 2006; Taşçı ve Soran, 2008; Daşdemir ve Doymuş, 2012).

When we analyze the students' views which is obtained from this study and the other related studies, we can conclude that using animations on biology lessons is useful, it increases the students' interest in science topics, makes abstract and microscopic events in biology tangible, it is successful to

perform on students' mind phases of events, provides a significant contribution to conceptual changing and also makes students' knowledge permanent.

As a result, most of students explain that they like teaching of biology topics by animations, the animations contribute them to learn and comprehend the topics, and they can understand the topics and concepts which couldn't be understood before by helping animation.

According to the results of the study the following suggestions can be made:

- Due to the nature of science, especially in biology, physic and chemistry, consist of complex and abstract topics, should be taught by using animations.
- Animations should be formed by experts on biology education.
- It would be better to prepare animations to let students change misconceptions they have.
- Both teachers and pre-service teachers should be taught as they can prepare some animations themselves and also they should be supported about software.

GİRİŞ

Fen bilimleri içerisinde yer alan ve canlılığı her yönüyle araştıran biyoloji, kavram bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle gerek öğrenciler gerekse öğretmenler biyolojinin birçok konusunu anlamlı bir şekilde öğrenmelerinde ve kavramlarında ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Bahar, 2002; Öztaş, Özay ve Öztaş, 2003). Öğrenciler biyolojide anlaşılması açısından güçlükler bulunan bu yüzden de çok az anlaşılan kavramları ve kavramlar arası ilişkileri anlamaya çalışmak yerine ezberlemeyi tercih etmektedirler. Kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin anlamlı bir şekilde öğrenilmeden ezberlenmesi öğrencilerin çok çeşitli biyoloji konularıyla ilgili değişik kavram yanılgılarına sahip olmalarına sebep olmaktadır. (Soyibo, 1993; Kindfield, 1994; Mak, Yip Chung, 1999; Yakışan, Selvi ve Yürük, 2007). Biyolojideki difüzyon, osmoz, hücre bölünmeleri, protein sentezi, gen, allel gen, DNA, kromozom vb konularla ilgili kavramların önemli olmasının yanında, bu kavramların doğasının zor olması, soyut ve mikro düzeyde cereyan eden olayları içermelerinden dolayı, öğrencilerde bu kavramlarla ilgili çok sayıda kavram yanılgısı oluşmaktadır. Bu nedenle son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin bu ve benzeri konuları anlamaları için kullanılabilir öğretim yöntemleri üzerine odaklanmıştır. (Saka ve Akdeniz, 2006; Yakışan, 2008).

Günümüzde bilgisayar teknolojisinde görülen hızlı gelişmelerle birlikte bilgisayar, öğretimi destekleyen araç olarak etkili bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Bilgisayarın öğretimde kullanılmasının bir şekli de bilgisayar ortamında hazırlanan animasyonlardır. Animasyonlar teorik olarak öğretilen bilgilerin bir bütünlük içerisinde öğrencinin zihninde canlandırılmasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalar hareketli resim ve metinlerden oluşan animasyonların öğrencilerin anlama ve problem çözme becerilerine olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Mayer ve Gallini, 1990; Mayer, 2003).

Biyoloji derslerinin içeriğinin geniş, çoğunlukla soyut ve dinamik yapısından dolayı, hareketli görsel materyaller olan bilgisayar animasyonlarıyla etkili bir öğretim yapılabilir. Sanger, Brecheisen ve Hynek (2001)'e göre öğretimde bilgisayar animasyonlarının kullanılması öğrencilerin difüzyon, osmoz, aktif taşıma, DNA'nın üç boyutlu yapısı, hücresel taşıma sistemi, zar yapısı ve enzim-substrat kompleksi gibi moleküler düzeydeki soyut biyoloji kavramlarını anlamalarına yardım etmektedir. Animasyon ve simülasyonların bilgisayar destekli öğretimi zenginleştirdiğini ifade eden Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz (2003)'e göre animasyonlarla yapılan canlandırmalar soyut kavramları somut şekillere dönüştürmekte böylelikle öğrencilerin dikkat, algılama ve kavramlarını geliştirmektedir. Yakışan (2008), yaptığı çalışmada animasyonlarla zenginleştirilerek yapılan biyoloji öğretiminin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rotbain, Marbach-Ad ve Stavy (2008), bilginin düz anlatımla verildiği öğretimle anlaşılması çoğu zaman zor olan ve hücrede gözle görülemeyecek düzeyde gerçekleşen dinamik süreçlerle ilgili zengin ve doğru canlandırmalara imkan tanıyan bilgisayar animasyonlarının öğretimde kullanılmasını önermektedirler. Pek çok araştırmacı animasyonların, öğrencilerin moleküler düzeydeki dinamik olay ve süreçleri anlamalarını olumlu yönde artırdığını belirtmektedir (Griffiths ve Preston, 1992; Williamson ve Abraham, 1995; Sanger, Brecheisen ve Hynek, 2001).

Bu araştırmanın amacı biyolojideki bazı soyut kavramların öğretilmesinde kullanılan bilgisayar animasyonları ve bu animasyonlarla zenginleştirilmiş biyoloji öğretimi ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Gazi Eğitim Fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmaya "Genel Biyoloji" derisini alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören 48 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma örnekleminin seçilmesinde araştırma için ulaşılabilen uygun kişilerin oluşturduğu grup olarak tanımlanan uygunluk örneklemini tercih edilmiştir (Frankel & Wallen 2003; Selvi 2007). Araştırma modeli olarak geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlanan (Karasar, 1999) tarama modeli kullanılmıştır.

Veriler çalışma grubu içerisindeki tüm öğrencilere sorulan 3 adet açık uçlu soru aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubu içerisinde rastgele seçilen 6 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlardaki öğrencilere de aynı 3 soru sorulmuştur. Açık uçlu sorulardan ve mülakatlardan elde edilen veriler birbiriyle örtüşmektedir. Mülakatlardan elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve açık uçlu sorularla toplanan veriler ile birlikte analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan soruların geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Mülakat ve

açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin güvenilirliği için analizler alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Üzerinde anlaşılan veri kesitleri açık uçlu sorulardan oluşturulan kategorilere dahil edilmiştir. Ayrıca hem mülakat hem de açık uçlu sorulardan elde edilen öğrenci görüşlerine ait çok sayıdaki örnek veri kesitlerine bulgular bölümünde doğrudan yer verilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubundaki öğrencilere uygulama yapılmadan önce hücre konusu içerisinde geçen difüzyon, osmoz, aktif taşıma, kolaylaştırılmış difüzyon, osmatik basınç, endositoz, ekzositoz olayları, protein sentezi, mitoz ve mayoz bölünme gibi soyut ve öğrencilerin zor algıladıkları konularla ilgili bilgisayar animasyonları ile zenginleştirilmiş bir öğretim yapılmıştır. Öğretimde kullanılan animasyonlar, belirtilen konularla ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma öncesinde çalışma grubuna eşdeğer sayılabilecek aynı ve farklı bölümlerdeki öğrencilerden oluşturulan grupla ön bir uygulama yapılmış ve bu konularla ilgili kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde belirtilen konularla ilişkili tespit edilen kavram yanılgıları da incelenmiştir. Tespit edilen ve incelenen kavram yanılgılarının ışığında animasyonlar hazırlanmıştır. Geliştirilen animasyonlara ilave olarak “hücre” ve “moleküler biyoloji” ile ilgili yabancı kaynak ve sitelerde hazırlanan bazı animasyonlardan da faydalanılmıştır. Animasyonlarda olayların anlaşılması için oklara, açıklayıcı yazılara, renk değişimlerine ve çeşitli işaretlere de yer verilmiştir. Öğrencilere belirtilen konulara ilişkin süreç ve kavramlarla ilgili bilgisayar animasyonlarıyla zenginleştirilmiş bir öğretim yapılmıştır. Öğretim yapılırken öğrencilerin çelişkiye düşmelerini sağlayacak sorular sorulmuş ve gerekli tartışmalar yapılarak belirtilen biyoloji konularıyla ilgili kavram yanılgılarının farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri içeren süreçler animasyonlar yardımıyla açıklanmıştır. Her bir animasyon öğrenciler tarafından eksiksiz takibi için 3'er defa gösterilmiştir. Öğretim haftada 2'ser saat olmak üzere toplam 5 hafta sürmüştür. 5 haftanın sonunda bilgisayar animasyonlarıyla zenginleştirilmiş biyoloji öğretimine yönelik öğrencilerin görüşleri toplanmış ve analiz edilerek 3 kategori halinde bulgularda sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen veriler öğrencilere sorulan 3 soru altında kategorize edilerek sunulmuştur. Öğrencilere sorulan sorulara verdikleri farklı cevaplara yer vermeye çalışılmış, benzer cevaplar mümkün olduğunca verilmemiştir.

1. Öğrencilere "Hücredeki değişik olaylar için hazırlanan bilgisayar animasyonlarını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltmiş ve öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir;

Çok iyi bence. Daha önce gördüğümüz şeyler sadece anlatıldığı için pek kalıcı olmuyor. Animasyonlarla görsel olarak da anlatıldığı için daha kalıcı ve daha çabuk anlaşılıyor.

Genel olarak gayet güzel ve itinalı bir şekilde hazırlanmış ve olayları zihnimizde tahayyül edebilmemiz için canlandırmalı olarak şekillendirilmiş animasyonlardır. Olayların oluşum hızı, bireyin anlama hızına indirgenmiş ve öğrencinin aklında iyi kalması açısından en net bilgiler, en güzel şekilde yansıtılabilmektedir.

Çok yararlı oluyor. Çünkü biyolojiyi bugüne kadar hayali olarak öğrendim. Ve bu yüzden biyolojiyi sevmedim. Animasyonlar biyolojiyi anlamama büyük katkıda bulunuyor.

Genelde animasyonlar, hücredeki değişik olayları canlandırmak bakımından güzel hazırlanmış. Özellikle hareketli olması, çeşitli renklerin kullanılması daha ilgi çekici olmuş. Hücredeki olayların nasıl gerçekleştiği basitçe anlatılmış. Bunlar da öğrencinin ilgisini çekiyor.

Öğrencinin dikkatini çekiyor. Derste daha çok ilgilenmesini sağlıyor. Öğretmenin motomot ders anlatması yerine bu tarz bir ders anlatımı öğrenciyi daha çok etkiliyor.

Öğrenme açısından oldukça yararlıydı. Görsel olduğu için akılda daha çok kalıyor.

Bilgisayar animasyonları, vücudumuzda gerçekleşen olayları hayal etmek yerine direk görme olanağı sağladığı için konuları daha iyi kavramamızı sağlıyor. Dersi daha zevkli hale getiriyor.

Animasyonlar sayesinde konu ile ilgili yanlış anlaşılmalardan ortadan kalkıyor. Olayları daha iyi kurgulayıp daha doğru sonuçlar çıkarıyorum.

Beğinde olayları canlandırması açısından faydalı.

Genel olarak bu tür animasyonlar dinleyenlerin ilgisini çekiyor. Hareketli olması da olayın nasıl gerçekleştiğini görmemizi ve sonrasında hatırlamamızı sağlıyor.

Yıllardır soyut şekilde öğrendiğimiz konuları, animasyonlar sayesinde biraz da olsa somut düşünmeye başladık.

Animasyonlar sayesinde olayları gördüğüm için daha iyi öğrendim

Öğrenmede farklı bir teknik, yöntem olduğundan akılda kalıcı oluyor.

Animasyonlar bilgi olarak yine kitaplardaki sayfalarca şeyi anlatmaktadır. Bu yüzden beş dakikada 20–30 sayfalık şeyi animasyonda görmüş oluyoruz

Öğrenciler arasında animasyonlarla ilgili genel olarak olumlu görüşler belirtenlerin yanında bazı öneriler getiren ya da olumsuz görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Animasyonlar çok güzel. Çok iyi ve özenle hazırlanmış. Animasyonlara ses efekti eklenirse daha çekici olur.

Farklı ve değişik. Başlangıçta ilgi çekici ama sonraları sıkıcı geliyor.

Çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Aslında biraz sıkıcı geliyor ama yine de bildiğimiz şeylerin aslında çok da yanlış olduğunu anladık. Ben kendi adıma karıştırdığım bazı şeylerin çözümünü buldum.

Animasyonlar derse olan ilgiyi artırabilir, kalıcılığı sağlayabilir, ama daha geniş bir zaman dilimine gerek vardır. Animasyonlar gerçekten açıklayıcı ve güzeldi. Birçok anlamadığım şeyi bu sayede anladım

Öğrenciler animasyonlarla zenginleştirilmiş öğretimle ve animasyonlarla ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler animasyonların görselliği sayesinde biyoloji konuları arasında en zor buldukları protein sentezi ve hücre bölünmeleri gibi konuların daha kısa sürede daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler zihinlerinde canlandıramadıkları ya da yanlış canlandırdıkları kavram ya da konuları animasyonlarla rahatlıkla ve doğru bir şekilde zihinlerinde canlandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler animasyonları değişik açılardan faydalı bulmuşlardır. Bir öğrenci öğrenciler, "Liseden hatta ortaokuldan beri ders kitaplarından okuduğumuz, hocalarımızın binlerce kez anlattığı, sınavdan önce de ezberleyip sınavda yaptığımız konuların, animasyonla gösterilmesi hafızamızda daha iyi kalmasını sağladı. En azından artık, kitaptakini aynen sınava aktarmaktansa, gördüğümüzü kendi cümlelerimizle anlatabileceğiz" ifadesiyle defalarca anlatılan ve anlaşılmadığı için ezberlemek zorunda kaldıkları bu konuların animasyonlar yardımıyla anlatılmasının hafızasında daha kalıcı olacağını dile getirmiştir. Öğrenciler buna benzer görüşlerle olayları zihinlerinde canlandırmalarına ve doğru bir şekilde öğrenmelerine imkan sağlamayan öğretimlerle zaman ve emeğin boşa gittiğini düşündüklerini ortaya koymaktadırlar. Bu görüşe paralel bir şekilde başka bir öğrenci ise; "Çok yararlı oluyor. Çünkü biyolojiyi bugüne kadar hayali olarak öğrendim. Ve bu yüzden biyolojiyi sevmedim. Animasyonlar biyolojiyi anlamama büyük katkıda bulunuyor" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı şekilde klasik bir şekilde yapılan biyoloji öğretiminden dolayı biyoloji dersini sıkıcı bulan bir öğrenci ise; "Çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Aslında biraz sıkıcı geliyor ama yine de bildiğimiz şeylerin aslında çok da yanlış olduğunu anladık. Ben kendi adıma karıştırdığım bazı şeylerin çözümünü buldum." ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler genel olarak animasyonların hareketli yapısı ve çeşitli renklerin kullanılmasıyla araştırma kapsamındaki konulardaki olayların nasıl gerçekleştiğini görmelerine yardım ettiğini, soyut kavram ve olayları somutlaştırdığını, dersleri daha zevkli hale getirdiğini, ancak animasyonlara ses ögesinin de eklenmesinin ve öğretim için ayrılan zamanın daha fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2. Öğrencilere ikinci olarak "Bilimsel kavramları animasyonlarla daha iyi öğrendiğinize inanıyor musunuz? Neden?" şeklinde bir soru sorulmuştur.

Öğrencilere bu soruyla hücre konuları ile ilgili bilimsel kavramları daha iyi öğrendiklerine inanıp inanmadıkları ve bu konudaki fikirlerinin nedenlerini ifade etmeleri istenmiştir. Verdikleri cevaplar şu şekildedir.

Evet. Çünkü diğer türlü hocaların ne demek istediğini tam anlayamıyorum. Görsel olunca şekli gördüğüm için kafamda daha iyi canlandırıyorum.

Evet. Şu ana kadar ilkokuldan beri görüp de anlayamadığımız konuları burada öğrenebildiğimize göre yararlı olduğuna inanıyorum.

Animasyonlarla biyolojideki birçok terimin anlamlarını kavrayabildim. Şimdiye kadar derslerde sürekli görmemize rağmen, animasyonlarla öğrenebildim.

Uzun ve karışık bilimsel kavramlarla döşenmiş bir tanım cümlesini animasyonlarla daha basit ve sade bir şekilde öğrendiğimizi düşünüyorum.

İnanıyorum, animasyonlarda gerçekleşen olayları bizzat görebildiğimiz için, konuları kavramamız daha kolay oluyor.

Evet. Çünkü kafamızda şekillendiremediğimiz şeyleri öğreniyoruz. Ve ders daha eğlenceli geçiyor.

İnanıyorum. Çünkü bize bire bir olmasa da çok benzer bir şekilde olayların nasıl geliştiğini gösteriyor. Bu nedenle anlaşılması kolaylaşıyor.

Evet olabilir. Biyoloji zaten sıkıcı bir ders olarak bilinir. Ama sınıf ortamında görsel şeyler akılda kalma konusunda yararlı.

Bence daha iyi öğretiyor. Soyut olarak nasıl gerçekleştiğini tam bilemediğimiz olayların animasyonlarını izleyince çok basit ve anlaşılır olduğunu anladım.

Bilgisayar animasyonları konuları daha iyi anlatıyor. Olaylar gözümüzün önünde gerçekleşmiş gibi görüldüğü için kalıcı oluyor.

Evet. Sadece öğretmenin anlattığı derslerde öğrenciler bazı olayları zihinlerinde birleştiremezler. Animasyonlarla ders anlatıldığında konular daha iyi anlaşılır.

İnanıyorum, bu sayede karmaşık görünen olayları daha net ve basitçe görerek kavramları ve konunun mantığını daha iyi kavriyoruz.

Animasyonda eğer yanlış bir görüntüye (kesin olmayan) yer yoksa görüp öğrenilen kavramlar belleğimde yer aldı. Daha önce aklımın almadığı olayları görerek öğrendim. Ve cevaplarımı aldım.

Evet. Bilimsel konuların en iyi öğrenildiği ortamları laboratuvarlar olarak bildirdim. Ve animasyonların da özellikle internet çocukları diye adlandırabileceğimiz yeni nesil için alışlagelmişin dışında; teknolojiyi resmen sindiren; daha modern insan olma çabası içerisinde olan gençlerimize en güzel imkanı sunan ortam olan bilimsellikte teknolojinin iç içe geçmiş halidir animasyonlar.

Bu kategoriye ait görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamı animasyonların bilimsel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığını söylemektedirler. Bununla ilgili olarak bir öğrenci "Daha önce aklımın almadığı olayları görerek öğrendim. Ve cevaplarımı aldım" ifadesiyle öğrenci daha önce mantığına uygun gelmeyen ve anlayamadığı konuları, animasyonlarla görerek öğrendiğinden dolayı rahatlıkla anlayabildiğini ve kafasına takılan soruların cevaplarını bulduğunu ifade etmektedir. Bu düşünceye paralel bir şekilde bir öğrenci ise soruya "Evet. Sadece öğretmenin anlattığı derslerde öğrenciler bazı olayları zihinlerinde birleştiremezler." Animasyonlarla ders anlatıldığında konular daha iyi anlaşılır." cevabını vermiştir. Başka bir öğrenci ise soruya "İnanıyorum, animasyonlarda gerçekleşen olayları bizzat görebildiğimiz için, konuları kavramamız daha kolay oluyor." şeklinde düşüncesini ortaya koymuştur. Gerek bunlar gerekse diğer öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin bilimsel kavramların öğrenilmesinde animasyonların faydalı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

3. Animasyonlarla anlatılan herhangi bir olayda ilk defa karşılaştığınız ya da daha önce anlamakta zorluk çektiğiniz bir konunun aydınlığa kavuştuğu oldu mu? Bununla ilgili örnek verebilir misiniz?

Öğrencilere animasyonlarla zenginleştirilerek sunulan öğretimle birlikte hücre konusu ile ilgili daha önceden farkına varmadıkları halde yapılan bu öğretimle farkına vardıkları bir konunun olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca geçmişte çözümünü tam olarak bulamadıkları konuların animasyonlarla yapılan öğretimle çözüme kavuşup kavuşmadığı, kavuştuysa hangi konunun çözüme kavuştuğunu ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

DNA - kromozom – kromatid kavramını anladım. Bunları anlamadığımdan daha önce mitoz ve mayozdaki kromozom sayısının sabit kalması veya yarıya düşmesini tam anlamıyordum. Yine homolog kromozomun ayrılması, kromatidlerin ayrılması olaylarını tam anladım. Önceden karışıyordu.

Evet. Mesela kardeş kromatidlerin birbirinden ayrılması.

Evet, diyaliz olayını animasyonlarla daha iyi anladım.

Evet. Örnek olarak diyaliz ve hücre bölünmesi olaylarında bilmediğim ve yanlış bildiğim konular açıklığa kavuştu.

DNA'nın kısalıp kalınlaşması oldukça etkili ve akılda kalıcıydı.

Evet. Örneğin protein sentezi ve bölünme olayları.

Osmotik basınç, Turgor basınç.

Evet oldu. Mesela; hücre bölünmesi esnasında protein sentezinin neden olmadığını ve protein sentezi için DNA replikasyonunun şart olmadığını öğrenmem benim için büyük bir kazanç. Şuan aklıma gelmeyen daha çok bilgiler de mevcut.

Evet oldu. DNA'ların bir proteine sarılarak kromozomları oluşturduğunu bilmiyordum. Diyaliz olayının nasıl gerçekleştiğini de yine bu sayede öğrendim.

Evet. Protein sentezi, tRNA'ların görevi.

Bölünme sırasında protein sentezinin olmayacağını, proteinin sentezlendikten sonra proteinin hangi yapıya gideceğinin ucuna bağlanan bir proteinle gerçekleştiğini ilk defa öğrendim. Osmoz ve emme kuvveti kavramlarını yanlış öğrendiğimi fark ettim. Sentromer ve sentriol kavramlarını karıştırdığımı fark ettim. Hazırlanan bu animasyonlarla bu yanlışlarımı net bir şekilde gördüm. Öğrendiklerimizin hepsinin de kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü animasyonlar sayesinde olayları ve kavramları ezberlemek yerine görerek beynimde canlandırabildim.

Evet oldu. Örneğin haploit ve diploit konusunu önceden tam olarak kavrayamamıştım. Ama animasyonlarla nasıl olduğunu gördüm ve anladım.

Evet. Protein sentezini şimdiye kadar sadece ezberlemiştim. Bu yüzden şekil çizemezdim. Ama animasyonlar çok faydalı olduğundan ezbere gerek kalmadı.

Bugüne kadar protein sentezini tam olarak anlayamamıştım. Ancak animasyonla izleyince kafamda çok iyi canlandı. Artık unutabileceğimi sanmıyorum.

Evet oldu. Protein sentezini aslında çok yanlış öğrendiğimiz (ya da bize öyle öğretildiği) anladım. Ve benim için hep sorun olan DNA, kromozom ve kromatid ilişkilerini kafamda tam olarak oturtmayı başardım.

Pek çok defa karşılaştığımız halde protein sentezini anlamakta zorlanıyordum. İyi bir şekilde canlandırıldığı için nihayet anlayabildim.

Evet var. Protein sentezinin nasıl olduğu, protein sentezindeki aminoasitlerin birbirine bağlanması.

Evet oldu. Mesela kromozomun ne olduğunu bilmiyordum, animasyonda nasıl oluştuğunu görünce kromozomun ne olduğunu çok iyi anladım.

Oldu. Bölünmeler: Mitoz ve mayoz bölünme.

Evet. Örneğin ismini sıkça duyduğum kromozomu somut anlamda ne olduğunu hiç hayal edemiyordum. Adını çok iyi biliyordum ama kendinden haberim yokmuş. Animasyondan sonra kromozomun yapısının aslında DNA olduğunu biliyorum.

Evet oldu. Hücre zarından geçiş konusu kafamızda şekillendi ve birçok şeyi yanlış öğrendiğimi anladım. DNA – kromozom ilişkisi de ilginç ve etkiliydi.

Evet. Kromozomların sayısını hep karıştırdım. Hangisi n, hangisi 2n; bu sayede artık onları karıştırmıyorum.

Veriler incelenecek olursa öğrenciler araştırma kapsamı içerisine alınan tüm konularla ilgili zorlandıkları, karıştırdıkları ve tam olarak öğrenemedikleri birçok kavramın olduğunu ve bunlara animasyonlarla zenginleştirilerek yapılan öğretimle cevaplar bulduklarını ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler ise daha önce bildiklerinin çoğunun yanlış olduğunu anladıklarını belirtmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerde isimlerini sık sık duydukları DNA, Kromozom, diyaliz, turgor basıncı, replikasyon, protein sentezi, mitoz ve mayoz bölünme vb olay ve kavramların ne olduğunu ve diğer kavramlarla olan ilişkilerini animasyonlarla zenginleştirilerek yapılan öğretimle daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Öğrencilerin animasyonlarla zenginleştirilmiş biyoloji dersi hakkındaki görüşlerine yer verilen bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir.

Genel olarak öğrenciler biyoloji dersinde animasyonların kullanılmasını olumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler daha önce anlayamadıkları konu ve olayları animasyonlar aracılığıyla zihinlerinde daha iyi canlandırdıkları için daha kolay öğrendiklerini ve bilgilerinin akılda daha kalıcı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca animasyonlarla bilimsel kavramların daha kolay öğrenildiğini ve derslerin daha ilgi çekici hale geldiğini belirtmektedirler. Öğrencilerinden elde edilen bu görüşler Karal, Erümit ve Çimer (2010) yaptıkları çalışmayla paralellik arz etmektedir. Karal, Erümit ve Çimer (2010), bitkilerde üreme konusuyla ilgili hazırladıkları, bilgisayar animasyonlarını da içeren, bilgisayar destekli öğretim materyalini biyoloji öğretmen adayları ve yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmişler ve katılımcıların bu tarz materyalleri derslerde kullanmak

istediklerini, materyalin öğrencilerin derse dikkatini ve ilgisini çekmede, motivasyonunu artırmada etkili olacağını ve biyoloji dersini sevdireceğini düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Öğrenciler biyoloji ile ilgili konuları daha önce hayali olarak öğrendiklerini, bu nedenle biyolojiyi anlamadıklarını ve dolayısıyla sevmediklerini, ancak animasyonların biyolojiyi anlamalarına büyük katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Zira öğrenciler “hayali” öğrendikleri için zihinlerinde canlandırmada zorluk yaşadıkları konuları sevmemektedirler. Ancak animasyonlarla yapılan canlandırmalar öğrencilerin konuyu canlandırmalarına katkı sağladığı ve ilgilerini artırdığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde öğrenciler çalışma için hazırlanan animasyonların; hücredeki değişik olayları canlandırmak bakımından güzel hazırlandığını, hücredeki olayların nasıl gerçekleştiği basitçe anlattığını bunun da öğrencinin ilgisini çektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler animasyonlarla zenginleştirilerek yapılan öğretim sonunda protein sentezi ve hücre bölünmeleri konuları ile ilgili birçok kavram ve olayı daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerine paralel olarak, Saka ve Akdeniz (2006), öğretmen adaylarının anlamakta zorluk çektikleri, kromozom-DNA-gen kavramları, genetik çaprazlama ve klonlama konuları ile ilgili Flash programında hazırlanan animasyon ve simülasyonlardan oluşan bilgisayar destekli öğretim yapmışlar ve bu öğretimin genetik kavramlarının öğretiminde başarıyı yükselten bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler özellikle protein sentezi ve DNA-kromozom arasındaki ilişkilerle ilgili sahip oldukları bilgi eksikliği ya da kavram yanlışlarının yapılan bu öğretimle birlikte giderildiğini ve kalıcı bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Zira protein sentezi ve hücre bölünmeleri gibi konularda tespit edilen kavram yanlışlarının, öğrencilerin animasyonlarla yapılan öğretimle yeni farkına vardıklarını veya yeni öğrendiklerini söyledikleri konu ya da kavramların doğru bir şekilde öğrenilmemesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonucu destekler şekilde Talib, Matthews and Secombe, (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin elektrokimya ile ilgili cevaplarını analiz ettiklerinde bilgisayar animasyonları ile öğrenim gören grubun karmaşık, soyut ve dinamik kavramları daha iyi kavradıkları ve daha güçlü bir kavramsal değişime sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bunun yanında biyoloji, kimya ve fizik gibi fen alanlarının öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasıyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Yang, Andre and Greenbowe, 2003; Pektaş, Türkmen ve Solak, 2006; Taşcı ve Soran, 2008; Daşdemir ve Doymuş, 2012), tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen öğrenci görüşleri yapılan diğer çalışmaların ışığında incelendiğinde biyoloji derslerinde animasyonların kullanılmasının faydalı olduğu, derse karşı öğrencilerin ilgilerini arttırdığı, soyut ve mikroskobik olayları somutlaştırdığı, olayların oluşum aşamalarının zihinde canlandırılmasında başarılı olduğu, kavramsal değişime önemli katkı sağladığı ve bilgileri daha kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir.

ÖNERİLER

Öncelikle doğası gereği soyut ve karmaşık konuları bünyesinde barındıran başta biyoloji olmak üzere fizik ve kimya konularının öğretilmesinde animasyonlardan faydalanılmalıdır.

İnternet vb. ortamlardan elde edilen animasyonlar incelendiğinde bazı animasyonların biyoloji ile ilgili bazı yanlışlarının olduğu görülmektedir. Bu animasyonların kullanılmasıyla da öğrencilerde kavram yanlışları oluşması kaçınılmazdır. Animasyonlar biyoloji eğitimi ve biyolojide uzmanların gözetiminde hazırlanmalıdır.

Hazırlanan animasyonlar öğretilecek konu ya da kavrama özgü olarak hazırlanmalıdır. Animasyonlar öğrencilerde tespit edilen kavram yanlışlarıyla ilgili kavramsal değişimi sağlayacak şekilde dizayn edilmesi daha faydalı olacaktır.

Gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının kendi derslerinde kullanacakları animasyonların bazılarını kendileri hazırlamalarını sağlayacak şekilde gerekli eğitimin verilmesi faydalı olacaktır. Bunun yanında öğretmenlere ders yazılımları ile ilgili gerekli destek verilmelidir.

Yazar Notları

Bu çalışma“Yakışan, M (2008). *Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Kavram Yanlışları Üzerine Etkisi (Hücre Konusu Örneği)*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.” isimli Doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonunun 04/2005-09 kodlu projesi olarak desteklenmiştir.

Bu çalışma "X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde (Niğde, 2012) bildiri olarak sunulmuş ancak tam metin olarak yayınlanmamıştır.

REFERENCES

- Akçay, H., Feyzioğlu, B. ve Tüysüz, C. (2003). The Effects of Computer Simulations on Students' Success and Attitudes in Teaching Chemistry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3 (1), 20-26.
- Bahar, M. (2002). "Students' Learning Difficulties in Biology: Reasons and Solutions", *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 73-82.
- Daşdemir, İ., ve Doymuş, K. (2012). 8. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 1(1), 77-87.
- Frankel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education. Fifth Edition*. New York: McGraw Hill.
- Griffiths, A.K. and Preston, K.R. (1992). Grade-12 Students' Misconceptions Relating to Fundamental Characteristics of Atoms and Molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Karal, H., Erümit, S.F., ve Çimer, A. (2010). Bitkilerde Üreme Konusunda Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(2) 158-174.
- Kindfield, A. C. H. (1994). Understanding a Basic Biological Process: Expert and Novice Models of Meiosis. *Science Education*, 78(3) 255-283.
- Mak, S. Y., Yip, D.Y., and Chung, C.M. (1999). Alternative Conceptions in Biology-Related Topics of Integrated Science Teachers and Implications for Teacher. *Education Journal of Science Education and Technology*, 8(2), 161-170.
- Mayer, R.E. and Gallini, J.K. (1990). When is an Illustration Worth Ten Thousand Words? *Journal of Educational Psychology*, 82, 715-726.
- Mayer, R. E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using the Same Instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13, 125-139.
- Öztaş, H., Özay, E., and Öztaş, F. (2003). Teaching Cell Division to Secondary School Students: An Investigation of Difficulties Experienced by Turkish Teachers. *Journal of Biological Education*, 38(1), 13-15.
- Pektaş, M., Türkmen, L., ve Solak, K. (2006). Bilgisayar Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sindirim Sistemi ve Boşaltım Sistemi Konularını Öğrenmeleri Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 465-472.
- Rotbain, Y., Marbach-AD, G., and Stavy, R. (2008). Using a Computer Animation to Teach High School Molecular Biology. *Journal of Science Education and Technology*. 17, 49-58.
- Saka, A. ve Akdeniz, A.R. (2006). Genetik Konusunda Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirilmesi ve 5E Modeline Göre Uygulanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (1), 129-141.
- Sanger, J. M., Brecheisen, M. D., and Hynek, M. B. (2001). Can Computer Animations Affect Collage Biology Students' Conceptions about Diffusion & Osmosis? *The American Biology Teacher*. 63(2), 104-110.
- Selvi, M. (2007). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramları ile İlgili Algılamalarının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Soyibo, K. (1993). Some Sources of Student's Misconceptions in Biology: A Review. Third Misconceptions Seminar Proceedings. The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions Educational Strategies in Science and Mathematics. Publisher Location: Ithaca, NY.
- Talib, O., Matthews, R., Secombe, M. (2005). Computer-animated instruction and students' conceptual change in electrochemistry: Preliminary qualitative analysis. *International Education Journal, ERC2004 Special Issue*, 5(5), 29-42.
- Taşçı, G., ve Soran, H. (2008). Hücre Bölünmesi Konusunda Çoklu Ortam Uygulamalarının Kavrama ve Uygulama Düzeyinde Öğrenme Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 233-243.
- Williamson, V.M. and Abraham, M.R. (1995). The Effects of Computer Animation on the Particulate Mental Models of College Chemistry Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 522-534.
- Yakışan, M., Selvi, M., & Yürük, N. (2007). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Tohumlu Bitkiler Hakkındaki Alternatif Kavramları*. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 59-79.
- Yakışan, M (2008). *Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi (Hücre Konusu Örneği)*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, E., Andre, T. & Greenbowe, T. J. (2003). Spatialability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25(3), 329 – 349.

Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, seyitates@gazi.edu.tr

Received: 24.03.2013; Reviewed: 20.04.2013; Accepted: 20.06.2013

ÖZET

Okuyarak öğrenme eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler akademik ve günlük yaşamları boyunca pek çok metinle karşı karşıya gelmekte ve yoğun bir okuma çabası içerisine girmektedirler. Metinlerin çeşitliliğin yanı sıra okuyucu açısından içeriğinin önemli olup olmaması bu metinlere eleştirel olarak yaklaşmayı adeta zorunluluk haline gelmektedir. Dolayısıyla eleştirel okuma öğrencilerin sahip olması gereken üst düzey becerilerden biridir. Öğretim programlarında önemli ölçüde yer bulmakla birlikte, literatür bilgileri bu becerinin etkili şekilde kazandırılmadığını ve öğrencilerin bu tür beceriler kazanmadan önce bir takım alt becerilere sahip olması gerektiğine yönelik düşüncelerin (okumaya hazır oluşluk) bunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada konuya dikkat çekmenin yanı sıra, literatürden hareketle eleştirel okumada olguların ve görüşlerin ayırt edilmesi, bakış açılarının ve yanlışlıkların belirlenmesi, argümanların ve kanıtların değerlendirilmesi konularında öğretime yönelik öğretmenlere öneriler ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okuma; eleştirel okuma; ilkökul

Critical Reading and Its Teaching as a Skill

ABSTRACT

Learning by reading has an important place in teaching-learning process. Students encounter many texts in their academic life and daily life, and get in an intensive effort of reading. Importance of content of texts, as well as diversity of them, makes reader approach these texts critically. Therefore, critical reading skill is one of the skills a student must have. Although instruction of this skill is mostly put curriculum, research show that critical reading skill is not taught effectively. The idea of that the students must have several sub-skills before they acquiring the critical reading skill is indicated as the reason of this situation. In this study it was aimed to draw attention to this subject. Also literature based recommendations and sample activities presented for teachers about distinguishing facts and opinions, determining different perspectives and biases, evaluation of arguments and evidences while reading.

Keywords: reading; critical reading; elementary education

EXTENDED SUMMARY

Learning through reading has crucial importance in education and teaching process. Students meet a variety of texts in academic and daily lives and attempt to learn from them. In addition to this, whether the content of the texts is important for reader is required to read these texts as critical. Because of this, learning how to select and evaluate ideas has to be part of education in general, specifically in reading education. Given the fact that reading is a making meaning process, it is possible to say that critical reading is a making meaning by reasoning and response process beyond only deriving meaning from a text (Akyol, 2011; Bondanza, Kelly, & Treewater, 1998; Durkin, 1989; Güneş, 2009; Haris & Sipay, 1990; Özbay, 2009; Pardo, 2004; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, & McKeon, 2009).

Although critical reading skill appears in curricula, literature about reading skills show that critical reading skills are not taught effectively (Wolf, Huck, King, & Ellinger, 1967; Wolf, King, & Huck, 1968; Rogers, Ieys, & Pearson, 1985). While there are different reasons, it is especially pointed out that students are required to learn some sub-skills (reading readiness) before learning critical reading (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf et al., 1967 Whitehurst & Lonigan, 1998). On the other hand, it is understood that there is not enough research implemented about critical reading in Turkey and also existed research mostly is or in critical thinking domain either is restricted to particular age group (Akar, 2007; Beşoluk & Önder, 2010; Cantürk-Günhan & Başer, 2009; Dolapçı, 2009; Gülveren, 2007; Gürleyük, 2008; Koç, 2011; Özensoy, 2011; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2005; Yıldırım & Şensoy, 2011; Zayif, 2008).

There are lots of approaches about teaching critical reading skills in literature, but almost in all approaches, it is drawn attention to questions. In contrast to literal and mechanic reading, critical reading requires readers to interact with a text deeply. While the aim of reading is to obtain knowledge, critical reading is to reason how a text is processed. While reading gives attention to the activities regarding about meaning, critical reading focuses on the activities related to analyzing, interpreting, and evaluating. The questions, such as what the texts tells us, what the author mean us in the text, and what I will learn from this text, and etc. are related to reading. However, the questions including what the text claims, what the conclusion is, what kind of reasoning this text employs and how to support the idea claimed, what the underlying perspectives of the assumptions are, from what the text tells can be inferred, is the text effective, is it persuasive, and how can I use it to improve my thesis are in relation to critical reading. In terms of direction of text, reading and text goes together in the same direction in reading (it is assumed that author tells everything correctly), but in critical reading, reading goes versus the text (there are reasoning and judging).

One of the underlying factors of teaching critical reading is that teachers pay attention to selection of good text. Because, when the text is selected to be used for instruction, teacher needs to take account of more than content or topic. After selection of the text, the teacher should analyze it and makes decision concerning how to direct instruction process and support students' learning. For all of them, the teacher needs to make preliminary preparation. In this research, it is drawn attention to Mather and McCarthy's (2009) study and taken account of their examples of activities regarding critical reading. These topics include distinguishing facts and opinions, determining perceptions and biases, analyzing and evaluating arguments, and evaluating proofs and persuasiveness.

As a conclusion, whereas critical reading requires critical thinking, critical thinking includes lots of cognitive process, such as analyzing, interpreting, evaluation and etc. these thinking processes help reader to a variety of questions about a text. Readers would not always ask toward distinguishing facts and opinions. Or, a text would not always take account of perceptions. Reader also should judge context or time. Or, when the reader read a scientific journal or printed material, the readers' questions will differentiate. The reader should focus on content chosen by author, author's aim, ideas and claims in content, how author supports these claims and ideas, their relations with each other, whether author puts any biases into content, using language, sentence grammars, organization structure of content (description, explanation, exemplification, narration, elaboration, discussion, classification, cause and effect relations, compare and contrast, and etc.), sources, and how writing will work. When reader asks question in critical reading process, should give attention to relations among text, readers, author, and context. Critical reading instruction can be done in early primary grades even in preschool years. Picture books, cartoons, and advertisements can provide rich environment for children at early age. The important thing is that teacher should prepare appropriate materials and guide to instruction process by taking into account of target group's characteristics.

GİRİŞ

Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra pek çok bilgiyi yazılı materyaller sayesinde kazanmaktadır. Dolayısıyla ilkokulun ilk yıllarında bu becerileri kazanmak önemliyken sonraki yıllarda bu beceriler aracılığıyla öğrenmek önem kazanmaktadır. Araştırmacılar (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989; Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967) okul yılları boyunca öğrencilerin zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcadıklarını belirtmektedir. Ancak okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi, okulla ilgili işlerle sınırlı değildir. Çünkü gelişen ve sürekli yenilenen teknoloji, medya ve iletişim araçlarıyla birlikte metin kavramının kapsamı da genişlemiştir. İnsanlar günlük yaşamın her evresinde adeta bir bilgi bombardımanı altında olup sürekli dilsel, semiyotik hatta daha ileri düzeyde multi-metinlerle karşı karşıya gelmekte (Akyol, 2011); bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi, bazen de hayati öneme sahip unsurları içerisinde barındırabilmektedir (Özbay, 2009). Metinlerin bu çeşitliliği, bireylerin metinleri sorgulamaksızın almaları yerine, metinlere eleştirel olarak yaklaşmalarını adeta zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla fikirlerin nasıl seçileceğinin ve değerlendirileceğinin öğrenilmesi, genelde eğitimin özelde ise okuma eğitiminin bir parçası olmak zorundadır. Okumanın metinlerden anlam kurma süreci olduğu (Akyol, 2011; Bondanza, Kelly, Treewater, 1998; Durkin, 1989; Güneş, 2009; Haris ve Sipay, 1990; Özbay, 2009; Pardo, 2004; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, McKeon, 2009) dikkate alındığında, eleştirel okumanın anlam kurmanın biraz daha ötesinde, sorgulayarak anlam kurma ve tepkide bulunma süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Uluslararası literatür incelendiğinde, eleştirel okumanın uzun zamandan beri üzerinde çalışılan önemli üst düzey becerilerden biri olduğu görülmektedir. Gerek kavramın tanımı gerekse bir beceri olarak nasıl kazandırılacağı üzerine çok sayıda tartışma ve araştırma yapılmış (Bourke, 2009; Boyan, 1972; Clary, 1977; Kay, 1946; Parson, 1985; Rogers, Ieys, ve Pearson, 1985; Short, 2009; Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967; Wolk, 2003) ve yapılmaya devam edilmektedir. 1950'li ve 60'lı yıllar boyunca eleştirel okumayı öğretmek üzere geleneksel yollarla ve özel tasarımlarla pek çok çalışma yürütülmüş, ancak bunların uzun süreli etkilerine yönelik çok az kanıt bulunmuştur. Bu durum yeni bir bakış açısı ihtiyacını doğurmuş, eğitimciler ve bilişsel psikologlar birlikte çalışarak üstbilişsel stratejiler, bilişsel süreçler ve eleştirel okuma becerisi arasındaki mevcut bağlantı kopukluğunu gidermeye çalışmışlardır (Akt., Parson, 1985). Türkiye açısından bakıldığında böylesine önemli bir beceri alanının yeterince çalışılmadığını, yapılan çalışmaların (Akar, 2007; Beşoluk ve Önder, 2010; Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Dolapçı, 2009; Gülveren, 2007; Gürleyük, 2008; Koç, 2011; Özensoy, 2011; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2005; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Zayıf, 2008) çoğunlukla eleştirel düşünme alanı içerisinde olduğunu diğer bir ifade ile eleştirel okuma özeline indirgenmediğini ya da daha çok belirli yaş gruplarıyla sınırlandırıldığını söylemek mümkündür. İlkokul düzeyinde ve doğrudan eleştirel okuma konusunu içeren sınırlı sayıda araştırmaya (Belet, 2011; Çam, 2006; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Ünal, 2006) ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalardan biri hariç diğerleri, eleştirel okuma ile bazı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiş; sadece Belet (2011) eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hikâye anlatmaya dayalı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar ise (PIRLS, 2001; PISA, 2003, 2006, 2009) öğrencilerimizdeki bu tür beceri eksikliğini ortaya koymaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin metinlere eleştirel olarak yaklaşabilmeleri önemli değerlendirme noktalarından birini oluşturmaktadır (EARGED, 2003, 2005, 2007, 2010; NCEI, 2011). Dolayısıyla bu beceri üzerinde daha fazla teorik ve uygulamaya dayalı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Eleştirel okumanın genel olarak müfredatlarda yer almasının önemli olduğunu belirten araştırmacılar (Wolf vd., 1967) okuma müfredatlarında vurgulanmasının önemine değinmektedirler. Araştırmacıların (Wolf vd., 1967; Wolf, King ve Huck, 1968; Rogers, vd., 1985) belirttiği bir başka önemli nokta da, çok küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılabilmesi, ancak ilkokul düzeyinde nadiren bu öğretimin yapıldığı şeklindedir. Bunun temel nedenlerinden biri, okuma öğretimine ilişkin anlayışla alakalıdır. Whitehurst ve Lonigan (1998) çocukların formal okuma öğretimine başlamadan önce onların bir takım becerilere sahip olması gerektiği düşüncesini esas alan "okumaya hazır oluşluk" yaklaşımının eğitim alanında hâlâ oldukça baskın olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla araştırmacılara göre (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967) eleştirel okumayı öğrenmeden önce, çocukların temel okuma becerilerini kazanmaya gereksinimleri olduğu düşüncesi, eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesine neden olmaktadır. Bu durumu daha ileri seviyede sorgulayan Wolf (1967),

eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesini Piaget'in en azından 11-12 yaşına gelinceye kadar çocukların bazı akıl yürütme türlerini gerçekleştiremeyeceğine yönelik düşünceleriyle de ilişkilendirmektedir. Eleştirel okumayı öğrenmeden önce çocukların temel okuma becerilerini kazanmaya gereksinimlerinin olduğu, bu nedenle eleştirel okuma öğretimine harcanacak zamanın onların temel okuma becerilerindeki gelişimlerini engelleyebileceği veya öğretmenlerin eleştirel okumayı öğretmek için yeteri kadar bilgi, beceri ve materyale sahip olmayabileceği gibi hususlar, bu becerinin öğretiminin ihmal edilmesine yönelik nedenler arasında gösterilmektedir (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967). Ancak Alston'un (1972) çok erken dönemlerde belirttiği üzere bireylerin bugünkü dünyaya etkin katılımları, onların eleştirel olarak düşünmesini ve okumasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü eleştirel okuryazarlık dünyayı nasıl algılayacağımız ve onunla nasıl etkileşeceğimizle ilgili olup, birinin yaşamının olağan bir parçası gibi dünyayı ve toplumu değerlendirmede sahip olduğu beceri ve arzuları ifade etmektedir. Bu nedenle eleştirel okuryazarlık sadece eleştirel yollarla görmek ve sorgulamak amaçlı çocukları eğitmek, onlara ne ve nasıl düşünmeleri gerektiğini söylemek değil; çoklu bakış açılarıyla zihnin alışkanlıklarını sorgulayarak güçlendirmek ve düşünmeye cesaretlendirmektir (Wolk, 2003).

Literatürde eleştirel okumanın öğretimine yönelik pek çok yaklaşım olduğu, ancak hemen hepsinde soruların temel alındığı görülmektedir. Olguların/gerçeklerin ve görüşlerin ayırt edilmesi, yanlışlığın belirlenmesi, argümanların analizi ve değerlendirilmesi, bakış açısının ve kanıtların değerlendirilmesi ise temel olarak üzerinde durulan konulardır (Rogers, vd., 1985; Mather ve McCarthy, 2009). Ulaşılan literatür bilgileri ve bu temel noktalardan hareketle çalışmada eleştirel okumanın öğretimine yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik uygulama yapabilmeleri için her şeyden önce konuyla ilgili en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü araştırmacıların (Wolf, vd., 1967) ifade ettiği üzere çoğu öğretmen öğretim sürecinde daha çok okumanın mekanik yönü üzerinde yoğunlaşmakta ve düşünme yönünü ihmal etmektedir. Eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik okumanın aksine, bir metinle derinlemesine ve daha karmaşık bir şekilde aktif olarak uğraşmayı gerektirir. Okumada amaç, metnin temel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak iken, eleştirel okumada metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunmak esastır. Okumada almaya/anlamaya yönelik etkinlikler söz konusuysen eleştirel okumada analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler söz konusudur. "*Metin ne söylemektedir?, Yazar ne anlatmaktadır?, Bu metinden ne öğreneceğim?*" gibi sorular okumayla; "*Bu metnin iddiası nedir?, Sonuç nedir? Ne tür bir akıl yürütmeye başvurulmuş ve fikirler nasıl desteklenmiş, hangi kanıtlara başvurulmuştur?, Varsayımların, bakış açılarının altında yatan nedir?, Bu metnin söylediği ne anlama gelmektedir?, Metin etkili midir? İkna edici midir?, Kendi tezimi geliştirmek için onu nasıl kullanabilirim?*" gibi sorular eleştirel okumayla ilgili sorulardır. Okumanın yönü açısından değerlendirildiğinde okumada metin *ile* (yazılanın doğru olduğu varsayılarak) hareket söz konusuysen, eleştirel okumada metne *karşı* (onun varsayımlarını, iddialarını, anlamını, değerini vb.) sorgulayarak hareket etme söz konusudur.

Eleştirel okumaya ilişkin farkındalığı olan bir öğretmen, aşağıdaki aşamaları izleyerek bu becerinin kazandırılmasına yönelik öğretimini tasarlayabilir. Bu süreçte amacına uygun metin seçmeli ve mutlaka öğretim öncesinde hazırlık yapmalıdır. Nasıl ki, öğrenciler günümüzde çok farklı metinlerle karşı karşıya geliyorsa; öğretmenler de öğretim sürecinde farklı şekillerde oluşturulmuş metinlere (bilgi verici metinler, öyküleyici metinler, gazete haberi, bilimsel metinler, makaleler, resim, karikatür, grafik gibi görsel unsurlarla ve hatta reklâmlar gibi çoklu ses ve hareketle desteklenen metinler vb.) yer vermelidir.

Metin Seçimi

Eleştirel okumanın öğretimi için öğretmenin dikkat etmesi gereken unsurların başında metin seçimi gelmektedir. Çünkü öğretim sürecinde kullanılmak üzere bir metin seçildiği zaman, öğretmen içerik veya konudan daha fazlasını göz önünde bulundurmak zorundadır. Gerektiğinde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarına da olanak sağlayan ve belirli bir dizi yapısal ve dilsel güçlüğe sahip geniş bir metin repertuarına sahip olmak önemlidir. Öğretim için seçilecek metnin eleştirel okumayla ilgili çalışma alanlarından en az birini (olguları ve görüşleri ayırt etme, yanlışlıkları belirleme, argümanı analiz etme ve değerlendirme, temel düşüncüyü destekleyen kanıtları değerlendirme, bakış açılarını belirleme vb.) içermesi; çeşitli iddialar/tezler ve tartışmalar sunması, dilsel ve bilişsel olarak öğrencileri biraz zorlaması öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca kullanılacak metnin dersin

amaçlarına hizmet etmesi, öğrencilerin akademik ve kültürel okuryazarlıklarına katkı sağlaması da önem arz etmektedir.

Öğretmenin Hazırlığı

Etkili bir öğretimin öğretmenin bilgisine bağlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu ise öğretmenin hazırlığı ile doğrudan ilgilidir. O nedenle eleştirel okumaya ilişkin farkındalığın yanı sıra öğretmenlerin öğretim öncesi hazırlık yapmaları da önem arz etmektedir. Öğretmenler mutlaka sınıfta kullandıkları/kullanacakları metinleri okumaya ve anlamaya zaman ayırmalıdır. Araştırmalar (Ateş, 2011) 2005 yılı itibarıyla uygulamaya konan öğretim programı (MEB, 2005) çerçevesinde, öğretim sürecinde üçlü kitap setlerinin kullanımıyla birlikte, öğretmenlerin büyük ölçüde hazırlıksız olarak sınıfa geldiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bir metni ilk defa sınıfta öğrencilerle birlikte okumaları, öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen metnin, amacına hizmet edip etmeyeceğine ve nasıl bir öğretim süreci izleyebileceğine ancak yapacağı ön hazırlıklarla karar verebilir. Hazırlık aşamasında öğretmen, tıpkı öğretim sürecinde öğrencilerden isteyeceği gibi davranmalı, yani metnin mesajını anlamak için okumalı, temel noktaların altını çizmeli veya o bölümleri işaretlemeli, yazarın amacını anlamak için kenar boşluklarına yorumlarına ve analizlerine ilişkin notlar almalı veya metni özetlemeli, metnin zorlayıcı bölümlerini ve elementlerini işaretlemeli, buna bağlı olarak öğrencileri nasıl destekleyeceğine karar vermeli ve son olarak soracağı soruları da içerecek şekilde bu metinle sınıfta nasıl çalışacağını belirlemelidir.

Öğretmenin eleştirel okumada temel konulardan birini seçerek aşamalı bir şekilde öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Her öğretim sürecinde bir alanın seçilmesi ve onun öğretimine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi, öğrenciler bu alanda beceri kazandıkça diğer alanları da içerecek şekilde uygulamaların genişletilmesi daha etkili olabilir. Aşağıda Mather ve McCarthy'nin (2009) ele aldığı eleştirel okuma alanı içerisindeki konuların öğretimine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Metin seçimi ve hazırlıklarını tamamlayan öğretmen, bu hususları dikkate alarak sorular aracılığıyla belirlenen eleştirel okuma alanına yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir. Burada konulara ilişkin sadece sınırlı sayıda soruya ve örnek uygulamaya yer verilmiştir. Öğretmenler her çalışma alanıyla ilgili örnekleri ve soruları genişleterek konuları daha derinlemesine işleyebilirler.

Olguların/Gerçeklerin ve Görüşlerin Ayırt Edilmesi

Eleştirel okuryazarlık olgu ve görüşler arasında ayırım yapabilmeyi gerektirir. Yazarlar görüşlerini bazen gerçekmiş/olguymuş gibi sunarlar. Bir olgu ifadesinin doğruluğu veya yanlışlığı kayıtlara, testlere, tarihi veya bilimsel dokümanlara hatta kişisel deneyimlere bağlı olarak ispatlanabilir. Olguya dair ifadeler, ne bir yargı ne de bir değerlendirmedir. Olgusal ifadeler çoğunlukla somut veriye veya ölçümlere dayalı olup yorum içermezler. Örneğin *“Ankara Türkiye'nin başkentidir.”* cümlesi olguya dayalı bir ifadedir. Tarihi kayıtlara bakılarak bu ifadenin kanıtlanması mümkündür. Ancak *“Ankara Türkiye'nin en güzel ilidir.”* ifadesinde ortaya konan iddiayı kanıtlamak mümkün değildir. Cümledeki *“en güzel”* ifadesi de burada görüşe dayalı bir iddia olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu ifade bir görüşü, bir kişisel bir yargıyı temsil etmektedir. Bunun yanı sıra, geleceğe yönelik bildirimde bulunan ifadeler de ne kadar mantıklı, gerçekçi veya gerçekleşmesi muhtemel görünürse görünsün birer görüştür. *“2015'te Türkiye'de okuryazar olmayan kimse kalmayacak.”* veya *“Yarın tüm Türkiye'de sağanak yağış bekleniyor.”* şeklindeki ifadeler görüşe olgusal olmayıp dayalı ifadelerdir. Öğretmenler bu tür çalışmalardan sonra daha büyük metinler üzerinde olguların ve görüşlerin ayırt edilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Öğrencilerle birlikte metindeki ifadeler kanıtlanabilirlik açısından değerlendirilerek olgusal ya da görüşe dayalı olup olmadıkları belirlenebilir.

Bakış Açılarının Belirlenmesi

Bakış açısının herhangi bir şeyle ilgili görüşünü yansıtan zihinsel tutumu olarak ifade edilebilir. Bakış açısının yanı sıra perspektif, görüş noktası, duruş açısı, nokta-i nazar gibi terimler de kullanılmaktadır. Birinin herhangi bir duruma, olaya veya düşünceye ilişkin bakış açısı olumlu, olumsuz veya nötr olabilir. Kişinin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri onun bakış açısını şekillendirir. Aile, arkadaş çevresi, okul deneyimleri, din, medya vb. kişiyi yaşamı boyunca özel bir bakış açısına sahip olmaya, her şeyi belirli biçimlerde görmeye zorlar. Eleştirel bir okur, bir yazarın bakış açısını tanıyabilmeli ve anlayabilmelidir. Okuyucu yazarla herhangi bir konuda aynı fikirde olmayabilir, bu nedenle sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir. Öğretmen, farklı bakış açılarının farklı eylemlere neden

olabileceği hususuna öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Kişilerin bakış açısı onların eylemlerini de biçimlendirebilir. Farklı bakış açıları farklı tepkilere dolayısıyla farklı sonuçlara götürebilir. Bunun açık bir örneği Resim 1'in birinci bölümünde yer alan Trafik canavarı (2008) karikatüründe görülmektedir. Böyle bir karikatürde karakterlerin bakış açıları dikkate alındığında bunların muhtemel hareket biçimlerinin doğuracağı sonuçların tartışılması, bakış açılarının kavratılması açısından iyi bir örnek olabilir.



I) Trafik canavarı, 2008



II) Mutluluk masallarda, 2008

Resim 1. Farklı bakış açılarının belirlenmesine ilişkin karikatür örnekleri (;

Farklı bakış açılarını belirlemeyle ilgili çalışmalarda öğrenciler tarafından çok bilinen hikâyelerden de faydalanılabilir. Farklı bakış açılarına ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla öğrencilerden üvey annenin veya üvey kız kardeşlerin bakış açısından "Kül Kedisi"ni, kurdun bakış açısından "Kırmızı Başlıklı Kız"ı, kraliçenin bakış açısından "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler"i anlatmaları veya değerlendirmeleri istenebilir. Bunların yanı sıra bu hikâyeler içerdikleri mesajlar, zaman, bağlam ve kültürel açıdan da değerlendirilebilir. Örneğin Resim 1'in ikinci bölümünde yer alan "Kül Kedisi" hikâyesini ele aldığımızda, öğretmen/okuyucu farklı karakterler açısından olayı değerlendirmenin yanı sıra şu tür sorular da sorabilir: "Eş seçiminde prensin sadece ayakkabıyı kullanması ne kadar doğrudur? Böyle bir yaklaşım mantıklı mıdır? Sizce bir evliliği sürdürmek için bu yeterli midir? Daha önceki yaşadığı ortam göz önüne alındığında, hikayedeki kızın saray yaşamına uyum sağlaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu evlilik yürütülebilir mi? Kendi kültürel özelliklerimizi dikkate aldığımızda, kız kardeşlerin aynı erkekle evlenmek istemesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu hikâye bizim kültürümüze ait olsaydı bu sahne nasıl gerçekleşirdi? Günümüzde eş seçiminde nelere dikkat ediliyor veya siz nelere dikkat edersiniz?" gibi.

Yanlılığın/ Tarafılığın Belirlenmesi

Yanlılık da bakış açısı gibi pozitif veya negatif yönde olabilir. Yanlılık ön yargıya çok benzer, o nedenle iyi bir eleştirel okur, kendinin ve diğerlerinin yanlılığının farkında olmalıdır. Kimi yazarlar yanlılıklarını oldukça basit ifade etseler de, yanlılıkların çoğu ima yoluyla gerçekleştirilir. Özel yargılar içeren bir materyal genellikle olgulardan/gerçeklerden ziyade görüşler üzerine tesis edilir ve bunların güçlü bir yanlılığa sahip olması daha muhtemeldir. Eleştirel bir okur, yazarın mantık örgüsünü/çizgisini çalışmalı, görüşlerini olgular ve gerekçelerle destekleyip desteklemediğine dikkat etmelidir. Ancak bu şekilde yazarın yanlılıklarının onun iyi bir argüman oluşturmasını engelleyip engellemediğine karar verebilir.

Öğretmen öğretim sürecinde öncelikle çok açık bir biçimde yanlılık içerdiği anlaşılan materyallerle işe başlamalıdır. Örneğin Resim 2'de Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme sürecini konu edinen karikatürler, yanlılığın açık bir örneğini sunmaktadır. Karikatürlerde ele alınan konu aynıdır. Karikatürlerin yüzeysel anlamları, oradaki ana karakterlerin amaçladıkları eylemi gerçekleştirilmeyecekleri yönünde mesaj verse de asıl anlatılmak istenen Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giremeyeceğidir. Öğretmen öğrencilerle birlikte bu ve benzeri materyaller üzerinde çalışarak yanlılığın belirlenmesine yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturabilir.



(Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri Üzerine Yorumlar, 2009)

Resim 2. Yanlılığın belirlenmesine ilişkin karikatür örnekleri

Öğretmen ve öğrenciler ders kitaplarından herhangi bir metin okudukları zaman yazarların da yanlılıklarının olduğunu unutmamalıdır. Bu yanlılıklar onların metni sunma biçimlerini etkileyecektir. Ders kitapları diğerlerine göre daha gerçekçi görünseler de metinlerde hangi gerçeklerin yer alacağına, hangilerinin öne çıkarılacağına, vurgulanacağına veya ihmal edileceğine yazarlar karar vermektedir. Okuyucu yazarın yanlılık gösterip göstermediğini belirlemek için onun tarzına, seçtiği kelimelere, yazıyı sunma biçimine dikkat etmelidir. Bu durum, özellikle tartışmalı konular ele alındığında daha da önemli hale gelmektedir. Aynı konuyu ele alan yazarların metinleri bu tür çalışmalar için eşsiz ortamlar sunar.

Argümanların Analiz Edilmesi ve Değerlendirilmesi

Eleştirel bir okur argümanları değerlendirebilmelidir. Bir argümanı (mantık, gerekçeler ve kanıtlarla desteklenen bir iddia) değerlendirirken onun değerini ve ikna ediciliğini belirlemek gerekir. Bir yazar sunumunu akıl yürütmeye, gerekçelerle veya kanıtlarla destekleyerek okuyucuyu bir şeyin gerçek/doğru olduğuna ikna etmeye çalıştığı zaman ortaya bir argüman çıkarmış olur (Mather ve McCarthy, 2009). Bu, bir argümanın bir iddiadan farklı olduğu anlamına gelir. Eğer bir yazar “X” marka cep telefonlarının “Y” marka cep telefonlarından daha iyi olduğunu söylerse bir iddiada bulunmuş olur. Fakat yazar “X” marka cep telefonları “Y” marka cep telefonlarından daha iyidir, çünkü daha ucuz ve daha uzun ömürlüdür.” derse bu bir argümandır. Burada yazar bir iddiada bulunmuş (daha iyidir) ve bu iddiasını bazı gerekçelerle (daha ucuz ve daha uzun ömürlü) desteklemiştir.

Bir argümanı değerlendirmek için onu analiz etmek gerekir. Bir argüman analiz edilirken parçalara ayrılır, parçaların argümanla ve diğer parçalarla ilişkisine bakılır. Aşağıda bir argümanı değerlendirmede izlenecek aşamalara yer verilmiştir:

a) *Argümanın iddiasını/sonucunu tanıma:* Argümanın iddiası nedir? Yazarın okuyucuyu ikna etmeye veya ona doğru/gerçek olarak kabul ettirmeye çalıştığı şey nedir? Bu soruların cevabı argümanın iddiasını yani sonucunu ortaya koyar. Bizim örneğimizde argümanımızın iddiası “X” marka cep telefonlarının “Y” marka cep telefonlarından daha iyi olduğu şeklindedir. Yazar bizi buna ikna etmeye çalışmaktadır.

b) *Argümanın varsayımlarını tanımlama:* Argümanın varsayımları nelerdir? Örneğimizdeki varsayımlar daha ucuz ve daha uzun ömürlü cep telefonlarının daha iyi olduğu şeklindedir.

c) *Argümanın öncüllerini tanımlama:* İddiayı/sonucu desteklemek üzere yazarın ileri sürdüğü öncüller (gerekçeler veya kanıtlar) nelerdir? Bizim örneğimizdeki iki öncül söz konusudur: daha ucuz ve daha uzun ömürlü. Bir argümanın öncülleri çoğunlukla “çünkü, -den dolayı, için” gibi kelimelerle tanınır.

d) *Argümanın varsayımları ve öncülleri hakkında eleştirel olarak ve şüpheli bir şekilde düşünme:* Öncüller doğru mu? Varsayımlar argümanı zayıf düşürür mü? Ayrıca “X” marka cep telefonlarının gerçekten daha ucuz ve uzun ömürlü olduğu doğru mudur? Bizim argümanımızın çalışması için bir kere kendi varsayımlarının doğrulanması gerekmektedir. Okuyucu bir argümanın altındaki varsayımları bulmak üzere kendi kendine bu argümanın geçerli olması için gerçek olması/doğrulanması gereken açıkça söylenmeyen nedir diye sormalıdır.

e) *Öncüller ve varsayımların iddiayı/sonucu ne kadar desteklediğini sorgulama*: Eğer varsayımlar okuyucu tarafından paylaşılmıyorsa veya öncüller zayıf veya hatalı ise o zaman argüman ikna edici olmayacak hatta belki de güvenilmez ve geçersiz olacaktır. İkinci aşamada ifade edilen varsayımlar herkesin aynı fikirde olabileceği varsayımlar mıdır? Cep telefonlarının içerdiği fonksiyonlar ve görünüşleri ne kadar önemlidir? Birisi onun ne kadar ucuz veya uzun ömürlü olduğundan ziyade görünümüne veya içerdiği fonksiyonlara daha çok önem veriyorsa ne olacak? Bizim argümanımız onların o kadar önemli olmadığını varsaymaktadır. Eğer gerçekten “X” marka cep telefonları daha ucuz ve uzun ömürlü ve diğerleri daha fonksiyonel ve daha iyi bir görünüme sahipse yine de “X” marka cep telefonları “Y” marka cep telefonlarından gerçekten üstün müdür? Bizim argümanımız sadece kendi varsayımları gerçekse ve bunlar okuyucu tarafından paylaşılıyorsa çalışır. Bir argümanın sonucu/iddiası çoğunlukla “-e bağlı olarak, -e göre, sonuç olarak, bu sebepten” gibi kelimelerle tanınır.

Kanıt(lar)ı/İkna Ediciliği Değerlendirme

Yazarlar bazen objektif bir anlatım yerine güçlü imalarla, yan anlamlarla dili kullanırlar. Dil okuyucuyu duygusal olarak harekete geçirmek, canlandırmak amaçlı kullanılmış olabilir. Bu, genellikle yazarın yanlılığının bir işaretidir ve sizi etkilemeye çalıştığının sinyalini verir. Yazarlar okuyucuyu etkilemek için mantıksal akıl yürütme yerine duygu yüklü bir dil kullanabilir, acıklı hikâyeleri referans gösterebilir, mecazlı, süslü bir anlatıma başvurabilir, yazı içerisinde üslubunu değiştirebilir, propaganda tekniklerine (sürü psikolojisi, sizden biriyim, korku ve önyargı oluşturma, ünlü birilerine gönderimde bulunma vb.) başvurabilir, psikolojik olarak cezbetmeye çalışabilir (özellikle medya insanların güç, güvenlik, güç, prestij, seks veya popülerlik arzuları için bu yolu kullanmakta), ahlaki açıdan etkilemeye çalışabilir veya otoriteye başvurabilirler. Okuyucu bu durumda şunlara dikkat etmelidir:

- *Yazarın geçmişi*: Yazar hakkında öğrenebilecek ne varsa öğrenilmelidir. Yazarın diğer kitap veya makaleleri araştırılmalı, yazarın belirli bir bakış açısına sahip olup olmadığı sorgulanmalıdır.

- *Varsayımlar*: Yazarın temel bakış açısını biçimlendiren değerler ve ilkeler nelerdir? Karşı bakış açılarının altında yatan değer ve ilkeler nelerdir? Yazarın bakış açısını paylaşıyor musun? Okuyucu yazarın bakış açısının altında yatan değer ve ilkelerle alternatif bakış açılarının altında yatan değer ve ilkeleri karşılaştırmalı, yazarın bakış açısını paylaşıp paylaşmadığına karar vermelidir.

- *Organizasyon*: Yazarın ürünü organize etme biçimine dikkat et. Yazar argümanını nasıl yapılandırıyor? Gerekçe ve açıklamalar neler? Gerekçeler ve nedenler sonucu destekliyor mu?

Sonuç olarak eleştirel okuma eleştirel düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünme ise analiz, yorumlama ve değerlendirme gibi ilişkili pek çok zihinsel süreci içermektedir. Bu düşünme süreçlerinin her biri okuyucunun farklı biçimlerde metne sorular sormasına yardım eder. Bu süreçte metnin türü ve yapısı da okuyucunun soracağı soruları şekillendirir. Okuyucu her zaman olguları/gerçekleri ve görüşleri ayırt etmeye yönelik sorular sormayacaktır. Ya da bir yazıda her zaman bakış açıları dikkate alınmayacaktır. Okuyucu, yerine göre bağlamı veya zamanı da sorgulamalıdır (örn. Kül Kedisi hikâyesinde olduğu gibi). Ya da bilimsel bir dergi/yazı okuyorken okuyucunun soracağı sorular farklılaşacaktır. Okuyucu bu süreçte daha çok yazarın seçtiği içeriğe, amacına, ele aldığı fikirlere, iddialarına, bunları nasıl desteklediğine, bunların birbiriyle ilişkisine, yanlılık katıp katmadığına, dili kullanımına, seçtiği kelimelere ve cümle yapılarına, sunumda kullandığı organizasyon yapısına (tanımlama, açıklama, örneklendirme, öyküleme, detaylandırma, tartışma, sınıflama, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırma-kıyaslama vb.), kaynaklara, yazının nasıl iş göreceğine dikkat etmelidir. Eleştirel okuma sürecinde okuyucu soru sorarken metin, yazar, okuyucu ve bağlam arasındaki ilişkileri dikkate almalıdır. Eleştirel okuma öğretimi ilkökulda ve hatta daha erken yaş düzeylerinde gerçekleştirilebilir. Küçük yaş grubu çocuklar için resimli hikaye kitapları, çizgi filmler ve reklamlar eşsiz olanaklar sunar. Burada önemli olan öğretmenin hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak uygun materyalleri hazırlaması ve öğretim sürecinde rehberlik yapmasıdır.

KAYNAKLAR

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alston, D.N. (1972). An investigation of the critical reading ability of classroom teachers in relation to selected

- background factors. *Educational Leadership Journal of the Association Supervision and Curriculum Development*, 5, 341-343.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, Ş.D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı. *Bilig*, 59, 67-96
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 679-693.
- Bondanza, A., Kelly, K., & Treewater, A. (1998). *Means of improving reading comprehension*. Dominican College School of Education. Retrieved from ERIC database. (ED424567).
- Bourke, R.T. (2009). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62, 304-312.
- Boyan, C.S. (1972). Critical reading what is it? Where is it? *The Reading Teacher*, 25, 517-522.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 451-482.
- Clary, L.M. (1977). How do you teach critical reading? *The Reading Teacher*, 31, 142-146.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dolapçı, O.Ç. (2009). *Öğretmenleri eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Haris, A.J., & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. Longman, New York.
- Kay, S.C. (1946). Critical reading: Its importance and development. *The English Journal*, 35, 380-385.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 35, 28-37.
- Mather, P., McCarthy, R. (2009). *The art of critical reading: Brushing up on your reading, thinking, and study skills* (second edition). McGraw-Hill, Boston.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor-PIRLS (2001)*, Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mutluluk masallarda. (2008). 8 Ağustos 2012 tarihinde <http://karikatur-resimleri.blogspot.com/2008/11/mutluluk-masallarda.html> adresinden erişildi.
- National Center for Education Statistics (2011). *Highlights from PISA 2009: Performance of U.S. 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context*. IES, U.S Department of Education.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özensoy, A.U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 13-25.
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Parson, J. (1985). *Critical reading can be it be improved through the use of metacognitive strategies?* Retrieved

- from http://Americanreadingforum.Com/Yearbook/Yearbooks/85_Yearbook/Pdf/39_Parson.Pdf (Erişim tarihi: 01.08.2012).
- Rogers, T., Ieys, M., & Pearson, P.D. (1985). *Teaching a reading comprehension skill: Fact and opinion*. Retrieved from ERIC database. (ED258140).
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7, 814-822.
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird*, 2, 1-10.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1989). *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification*. Retrieved from ERIC database. (ED328902).
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Trafik canavarı. (2008). 20 Mart 2013 tarihinde <http://nizam23.blogcu.com/trafik-canavari-yorum-size-aiit/4407746> adresinden erişildi.
- Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri Üzerine Yorumlar. (2009). 20 Mart 2013 tarihinde <http://turkiye-ab.blogspot.com/2009/05/avrupa-birligi-turkiye-karikaturleri-i.html> adresinden erişildi.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., & McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Whitehurst, G.J., and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wolf, W. (1967). *Logic and critical reading*. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf (erişim tarihi: 01.08.2012).
- Wolf, W., Huck, C.S., King, M.L., & Ellinger, B.D. (1967). *Critical reading ability of elementary school children*. Retrieved from ERIC database. (ED014407).
- Wolf, W., King, M.L., & Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3, 435-498.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94, 101-106
- Yıldırım, A.Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 523-540.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Research on Entrepreneurial Characteristics of Students in School of Physical Education and Sports

Serdar Geri

Sakarya University, School of Physical Education and Sports, Sakarya, Turkey &
Kyrgyzstan-Turkey Manas University, School of Physical Education and Sports, Bishkek, Kyrgyzstan
sgeri@sakarya.edu.tr

Received: 29.06.2013; Reviewed: 15.07.2013; Accepted: 20.07.2013

ABSTRACT

The education given in different departments of universities is thought to have an important role on affecting the views of students on entrepreneurship. By means of the education given in different educational levels, students gain knowledge and skills about such issues as innovativeness, tolerance for ambiguity, need for achievement, risk-taking and locus of control. The aim of this research is analyzing the relation between entrepreneurial characteristics of students in schools of physical education and sports and the variables of gender, department and whether there are entrepreneurs in their family. Research population is composed of final year students studying in the School of Physical Education and Sports of Sakarya, Kocaeli and Muğla Universities in the 2012-2013 academic year. In the research, a significant difference was found between the gender variable and tolerance for ambiguity that is one of the sub-dimensions of entrepreneurial characteristics. Also there found a significant difference between the variable of having an entrepreneur in the family and the sub-dimensions of innovativeness, tolerance for ambiguity and risk taking. And a significant difference was found between the departments of students and the sub-dimensions of tolerance for ambiguity, risk taking and locus of control for the department of physical education and sports teaching.

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurial Characteristics, Students in School of Physical Education and Sports.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi

ÖZET

Üniversitelerin farklı bölümlerinde verilen eğitimin, öğrencilerin girişimciliğe olan bakış açılarını etkilemede önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler farklı öğrenim düzeylerinde aldıkları eğitimlerle, yenilikçilik, belirsizliğe karşı tolerans, başarıya ihtiyacı, risk alma, kontrol odağı gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olmaktadır. Araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özellikleri ile cinsiyet, eğitim alınan bölüm ve ailede girişimci olup olmaması değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Sakarya, Kocaeli ve Muğla Üniversitelerindeki, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında eğitim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile girişimcilik özellikleri alt boyutlarından, belirsizliğe karşı tolerans boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinde girişimci olması değişkeni ile girişimcilik özellikleri alt boyutlarından, yenilikçilik, belirsizliğe karşı tolerans ve risk alma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenim görülen bölümler ile girişimcilik özellikleri alt boyutlarından, belirsizliğe karşı tolerans, risk alma ve kontrol odağı boyutları arasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Girişimcilik, Girişimcilik Özellikleri, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Günümüzde girişimciler, bilgi ve teknolojiadaki gelişimle birlikte toplumları değiştiren en etkili faktörlerden biridir (Akyüz, Gedik, Akyüz ve Yıldırım, 2006). Ekonomilerin dinamik ögesi olan girişimci, yenilikleri arar, fırsat bulduğunda riskleri de hesap ederek üretim faktörlerini birleştirir. Girişimci sayısının artması toplumdaki dinamik bireylerin sayısını arttırır ve toplumun gelişmişlik seviyesini de bir o kadar yükseltir (Demirel ve Tikici, 2010). Bununla birlikte, girişimciler bireyin kendi işini ve istihdamını yaratarak, hem büyümeye hem de işsizliğin azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Baptista ve Thurik, 2007). Girişimciliğin ekonomik kalkınmada bir motor görevi yüklediği (Busenitz, Gomez ve Sepencer, 2000) düşünülürse, girişimci birey yetiştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Girişimci olmaya en yakın aday gruplardan birisi de üniversitelerden mezun olup iş hayatına atılmaya hazır olan üniversite son sınıf öğrencileridir.

Literatürde üniversite öğrencilerinin girişimcilik özellikleri araştırmaları daha çok iktisadi ve idari bilimler fakültesinde eğitim gören öğrencilerin almış oldukları eğitim ile birlikte girişimci yönelimli davranış içerisinde olup olmadıklarını araştırmaya yöneliktir (Bilge ve Bal, 2012).

Araştırmada Türkiye'deki üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri incelenmiştir. Antrenörlük eğitimi, rekreasyon, spor yöneticiliği gibi bölümlerde göz önüne alındığında, istihdam açısından tam olarak bir sayıya ulaşılmasa da beden eğitimi ve spor ile ilgili bölüm mezunların kendi işlerini kurma, özel sektörde veya başka iş alanlarında çalışma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin ortaya konması araştırmanın önemini göstermektedir.

Araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Sakarya, Kocaeli ve Muğla Üniversitelerindeki, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında eğitim gören son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunu araştırmaya gönüllü katılan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle araştırma evreninden seçilen, 242 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anketlerden 16 tanesi eksik bilgi içermesi nedeniyle değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırmada kullanılan anket formu demografik bilgiler ve girişimcilik özellikleri ile ilgili ifadeler olmak üzere iki bölümdür. Anket formu araştırması tarafından oluşturulmuştur. Anket formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmış ve girişimcilik özelliklerini temsil eden değişkenleri ortaya koyacak ifadeler ankette dahil edilmiştir. Araştırmada veri ve bilgilerin toplanmasında yüz yüze anket yöntemi kullanılmıştır.

Ankette girişimcilik özellikleri ile ilgili her bir ifade 5'li Likert ölçeğine göre 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)'den 5 (Kesinlikle Katılıyorum)'e kadar derecelendirilmiş ve anket uygulanan öğrencilerden bu ifadelere katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Anket uygulamadan önce, soruların anlaşılabilirliğini ve cevap verme süresini test edebilmek amacıyla 55 kişilik bir gruba ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre anket formunda gerekli düzeltme ve sadeleştirme yapıldıktan sonra anket uygulamasına geçilmiştir.

Araştırmaya 74 kadın 168 erkek olmak üzere toplam 242 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %27,3'ü köy, %14'ü kasaba, %58,7'si şehirde doğmuştur. Öğrencilerin % 20,7'si antrenörlük eğitimi bölümünde, %16,5'i beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde, %38'i spor yöneticiliği bölümünde, %24,8'i rekreasyon bölümünde eğitim görmektedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri girişimcilik özelliklerini, açıklayıcı faktör analizi sonucunda; yenilikçilik, belirsizliğe karşı tolerans, risk alma, başarıya ihtiyacı, kontrol odağı olarak beş alt boyutta tanımlamışlardır. Öğrencilerini girişimcilik özellikleri ortalaması $\bar{X} = 3,85$ 'dir. Araştırmaya göre öğrencilerin girişimcilik özellikleri "iyi" denilebilecek düzeydedir. Eğitim alınan bölümler açısından; spor yöneticiliği bölümde en yüksek boyutun "yenilikçilik" boyutu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümlerinde en yüksek boyutun "başarıya ihtiyacı" boyutu olduğu tüm bölümlerde ise en düşük boyutun "kontrol odağı" boyutu olduğu görülmektedir. Bölümler arasında girişimcilik özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü lehinedir. Avşar (2007) çalışmasında, Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik seviyesinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bölümler açısından, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, tıp ve mühendislik fakültesi ve eğitim fakültesinde girişimcilik ortalamaları farklılık göstermektedir. Bu durum araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Bu farkın sebepleri etkileyen birçok faktörden birisinin de bölümlerdeki derslerin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Mezunların istihdamı açısından, girişimcilik dersi olmayan beden eğitimi

ve spor yüksekokulları bölümlerinin ders planlarına girişimcilik dersinin eklenmesinin öğrencilerin girişimcilik özelliklerini daha da geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmada, cinsiyet açısından sadece “Belirsizliğe karşı tolerans” boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık çıkması toplumsal yapıyla ilişkilendirilebilir.

Negiz, Özdaşlı, Özkul ve Alparslan (2009) Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin farklı bölümlerinden yaklaşık olarak 369 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde öğrencilerin “girişimcilik özellikleri” açısından erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre; yaratıcılık, yenilik, risk alabilme, sosyal statü kazanma isteği gibi özellikler açısından daha yatkın oldukları belirlemişlerdir. Yılmaz ve Sünbül (2009) Selçuk Üniversitesinin farklı bölümlerine ait 474 öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada kız ve erkek üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre girişimcilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulamamışlardır. Örucü, Kılıç ve Özer(2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmalarında, erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre daha çok girişimcilik eğiliminde oldukları tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi araştırmanın paralellik gösterdiği veya göstermediği çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmada bulunan farkın sebebi toplumsal yapıyla ilişkilendirilebilir.

Girişimcilik özelliklerinin cinsiyet açısından, diğer boyutlarında anlamlı farklılık olmaması, araştırmaya katılan bireylerin aynı eğitim-öğretim ortamında olmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin ailelerinde girişimci olmasının yenilikçilik, belirsizliğe karşı tolerans ve risk alma boyutlarında etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, girişimcilik açısından bireylerin yetiştiği aile ortamının girişimcilikle ilişkisini ortaya koymaktadır.

Gelişen dünyada rekabetin artmasıyla fırsatları fikirleriyle birleştirip eyleme geçebilen girişimcilere spor alanında da ihtiyaç duyulmaktadır. Potansiyeli yüksek girişimcilerin artmasının ülke ekonomisine katkı yapmanın yanı sıra sporla ilgili iş alanlarına ve spor faaliyetlerine yenilikler getirerek ekonomik ve toplumsal fayda sağlayacaktır. Ayrıca, beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölüm mezunlarının kamu odaklı istihdam beklentisini azaltarak özel sektör odaklı istihdam beklentisi veya iş kurma fikrini arttıracaktır.

INTRODUCTION

Tendency for globalization and increasing competition in the world make essential the existence of innovative and risk-taker individuals (Tekayaklı, 2004). People who have the mentioned characteristics are called entrepreneur. According to Akyüz, Gedik, Akyüz and Yıldırım(2006) entrepreneurs are one of the most effective factors changing societies with the developments in information and technology. Being the dynamic element of economies, entrepreneurs search for innovations and where possible, combine production factors by taking the risks into consideration. When the number of entrepreneurs increases, society's level of development and the number of dynamic individuals in society also increase (Demirel and Tikici, 2010). It also helps for growth and unemployment reduction by providing individuals to have their own job and employment (Baptista and Thurik, 2007). The word entrepreneur comes from the French word "entreprenre" means undertake and assume (Yılmaz and Günel, 2011). By changing and developing in time, the term entrepreneur means the process of taking more risks, capturing the innovations, utilizing the opportunities, and putting all of them into practice (Keleş, Kırıl, Doğaner and Altunoğlu, 2012). An entrepreneur is the person who creates an order in the changing world and who gathers and organizes the sources of welfare for this aim (Drucker, 1986).

Considering entrepreneurship takes the task of an engine in economic development (Busenitz, Gomez and Sepencer, 2000), the importance of raising entrepreneurs can be understood. One of the most potential entrepreneurs is the final year students who are ready to graduate from universities and begin to work. The studies in the literature concerning entrepreneurial characteristics of university students have been frequently conducted on the students in the faculty of economics and administrative sciences. The main purpose of these studies is to determine the effect of education provided for the students in the faculty of economics and administrative sciences on entrepreneurship-oriented behavior (Bilge and Bal, 2012). On the other hand, some entrepreneurship studies concerning students studying physical education and sports and issues on sports have started to be carried out (Borgese, 2010; Ratten, 2011; Şeşen and Basım, 2012; Geri, 2013). As mentioned in entrepreneurship definitions, it would be proper to state that entrepreneurship does not only mean to begin a business or it belongs only to people who have received education in economics (Bilge and Bal, 2012). In the research, final year students in the departments of coaching, recreation, sports management and physical education and sports teaching in the schools of physical education and sports in Turkey have been examined. When considering also the departments like Coaching Education, Recreation, Sport Management, there is not a certain number in terms of employment; but we can talk about the necessity for the graduates of the departments concerning physical education and sports to begin their own business and to work in private sector or in different job areas. In this regard, the aim of this research is to put forth the entrepreneurial characteristics of students in school of physical education and sports. We should show how entrepreneurial characteristics of final year students in school of physical education and sports are defined for the purpose of reaching this aim.

Although it's hard to define the characteristics of an entrepreneur, it's seen that entrepreneurial characteristics have some common terms in the researches on entrepreneurship (Örücü, Kılıç and Özer, 2007). It's discussed one of these common terms is personality traits of an individual and whether an entrepreneur has to have characteristics other than this factor to make the entrepreneurial decision (Doğaner and Altunoğlu, 2010). Entrepreneurship is a combination of socio-demographic, economic and psychological factors each of which interacts (Arslan, 2002). On the other hand, the relation of entrepreneurship with psychological characteristics is also tried to be determined in the literature (Littunen, 2000; Hansemark, 1998). Lumpkin and Dess (1996) define entrepreneurial orientation with five basic variables: autonomy, innovativeness, risk-taking, proactiveness and competitiveness. It's asserted that in addition to environment, certain personal traits (Duygulu, 2008) such as gender and work experience (Doğaner and Altunoğlu, 2010) can have an impact on entrepreneurial orientation. Entrepreneurial characteristic is also affected by some demographic variables (Mazzarol, Doss and Thein, 1999).

There are certain researches showing gender affects entrepreneurial orientation of individuals and males have a higher entrepreneurial orientation (Crant, 1996; Mazzarol, Doss and Thein, 1999; Kourilsky and Walstad, 1998; Shinnar, Pruett and Toney, 2009; Wilson, Marlino and Kickul, 2004; Örücü, Kılıç and Özer, 2007; Doğaner and Altunoğlu 2010). Based on this information, our first hypothesis is as follows:

• **H₁**: Entrepreneurial characteristics of final year students in school of physical education and sports differ in terms of gender.

In his research, Crant (1996) set forth that educational level of an individual affects his/her entrepreneurial orientation. In their research conducted on students in the department of business administration, Doğaner and Altunoğlu (2010) found no significant relation between educational level of students and their entrepreneurial orientation. Based on this information, our second hypothesis is as follows:

• **H₂**: Entrepreneurial characteristics of final year students in school of physical education and sports differ in terms of their departments.

In their research conducted on university students, Örucü, Kılıç and Özer(2007) found no significant relation between entrepreneurial orientation of students and whether there is an entrepreneurial in their families. Based on this information, our third hypothesis is as follows:

• **H₃**: Entrepreneurial characteristics of final year students in school of physical education and sports differ depending on whether there is an entrepreneurial in their families.

METHOD

Research population is composed of final year students studying in the School of Physical Education and Sports of Sakarya, Kocaeli and Muğla Universities in the 2012-2013 academic year and the research sample consists of 242 students who have participated in the research voluntarily and were selected amongst the population by simple random sampling method. Research population is composed of students whose socioeconomic levels are similar and who study in the universities of which establishment years are also similar. Questionnaire technique was used for collecting data. 16 of the questionnaires didn't assessed since they include imperfect data. Questionnaire form used in the research consists of two sections as demographic information and expressions concerning entrepreneurial characteristics. Questionnaire form was prepared by the researcher. Literature review was made before preparing the form and expressions that would set forth the variables representing entrepreneurial characteristics were included in the form.

A questionnaire form of 43 items was prepared. Before pretest of the form, expert opinions were asked and expressions in the form were reorganized based on these opinions and the number of items were reduced to 38. Before the questionnaire, a pretest was conducted on a group of 55 people to determine the clearness of questions and the time to respond. After the necessary corrections and simplifications have been made in the questionnaire form based on the pretest results, the obtained questionnaire form of 32 questions was applied. Face-to-face questionnaire method was used to collect research data and information. Each expression concerning entrepreneurial characteristics included in the questionnaire was scaled from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree) in accordance with 5-point Likert Scale and participated students were asked to determine whether they were agree or disagree with these expressions.

In terms of statistical methods, the findings concerning the construct validity of the scale were obtained by factor analysis method. Based on the principal components analyses, it was seen that the items of the scale were gathered in five factors. The findings concerning the reliability of the scale were obtained by Cronbach alpha analysis. Arithmetic mean, t-test, variance analysis, and Post Hoc tests were used in the research.

FINDINGS

Research findings were examined in two sections as demographic and statistical findings.

Demographic Findings: Total 242 students, including 74 females and 168 males were participated in the research. Of the students, 27.3% was born in village, 14% was born in town and 58.7% was born in city. Of the students, 20.7% studies in the department of coaching education, 16.5% studies in the department of physical education and sports teaching, 38% studies in the department of sports management and 24.8% studies in the department of recreation.

Statistical Findings: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy showing the condition to apply descriptive factor analysis for database is 0,73 and Bartlett test of sphericity showing there may seen significant factors in database is $p=.000$. These values indicate the scale is convenient and reliable for factor analysis. As the result of Varimax Rotation Factor Analysis applied to the entrepreneurial characteristics scale of 30 expressions, 5 different factors with an eigenvalue of higher

than 1 were found (Table I). During this analysis, 6 expressions of which load value were lower than 0.40 were excluded from the scale. The obtained 5 factors explain 49,18% variance cumulatively.

Table 1. Factor Analysis on Entrepreneurial Characteristics

	(\bar{X})	SD	$Factor$	$Eigenvalue$	$Variance$	$Cumulative$
Innovativeness ($\bar{X} = 4.00 \pm .57$)						
I take initiative for the future of business and group when carrying on a new business.	3.88	.827	.619			
Being entrepreneur provides a social status.	3.96	.905	.617			
I'm patient.	3.88	1.072	.591	2.989	11.497	11.497
Innovative persons in work prove themselves.	3.86	.886	.561			
I'm open to innovation and development.	4.21	.728	.482			
I fight to a finish for something I believe in.	4.23	.871	.439			
Tolerance for Ambiguity ($\bar{X} = 3.81 \pm .64$)						
I can tolerate ambiguity and accordingly take risk in the works I engage in.	3.64	1.039	.815			
I participate in investments that I think would yield profit.	3.65	.970	.665			
I need to succeed on a current job to start a new one.	3.64	.988	.620	2.884	11.093	22.591
It's not important for me whether my work life is guaranty.	4.14	1.057	.583			
I work in rough work environments without stirring any problem.	3.94	1.009	.450			
I can transform a negative situation into a positive situation through team work.	3.64	1.039	.440			
Need for Achievement ($\bar{X} = 4.00 \pm .58$)						
It's always important to rise in the world.	4.04	.900	.673			
I have absolute confidence in myself.	4.25	.807	.607			
I have the ability to impress people to become successful in any work.	3.95	.882	.574	2.838	10.914	33.505
I'm always ready to take risk at an acceptable level.	3.95	1.053	.464			
I want to make the best in my job.	4.01	.925	.456			
It's easy to become organized for me.	3.86	.914	.451			
Risk-Taking ($\bar{X} = 3.83 \pm .74$)						
I can make more money if I become an entrepreneur and take risk.	3.79	.989	.694			
I take risk to work with people whom I don't know.	3.61	1.088	.655	2.291	8.810	42.315
I can restart a work when I get disappointed.	4.11	.862	.638			
Locus of Control ($\bar{X} = 3.60 \pm .55$)						
I consider keeping the works under my control.	3.03	1.222	.686			
I prefer working in my own business to work in someone else's business.	3.45	1.062	.585			
My entrepreneurial characteristics are limited in restricting environments.	3.64	1.069	.558	1.786	6.870	49.185
I always set myself certain succession goals.	4.02	.859	.424			
I control my own behaviors.	3.89	.971	.422			

As seen in Table 1, eigenvalue of "Innovativeness" factor is 2.989 and its variance is 11.497%; eigenvalue of "Tolerance for Ambiguity" factor is 2.884 and its variance is 11.093%; eigenvalue of "Need for Achievement" factor is 2.838 and its variance is 10.914%; eigenvalue of "Risk-Taking" factor is 2.291 and its variance is 8.810%; and eigenvalue of "Locus of Control" factor is 1.786 and its variance is 6.870%. It was found that C. Alpha value of the scale is 0.83.

According to Table 1, the following factor analysis dimensions mean as follows:

Innovativeness: creating awareness by revealing the changes through innovation; Tolerance for Ambiguity: the skill of responding positively to the ambiguous situations; Need for Achievement: the situation to have the need for achievement; Risk-Taking: the tendency for considering the possibility of having negative results for the purpose of getting the intended situation; Locus of Control: perceiving an event within the context of one's own control or understanding.

Table 2. Mean Values for Entrepreneurial Characteristics in terms of Departments

Department	Dimension	N	Mean	SD	Mean
Coaching Education	Innovativeness	50	3.8933	.53001	3.86
	Tolerance for Ambiguity	50	3.7933	.72419	
	Need for Achievement	50	4.0533	.52320	
	Risk-Taking	50	3.9733	.64537	
	Locus of Control	50	3.5920	.54952	
Physical Education and Sports Teaching (PE)	Innovativeness	40	4.1417	.38959	4.09
	Tolerance for Ambiguity	40	4.1250	.52535	
	Need for Achievement	40	4.0614	.46888	
	Risk-Taking	40	4.2000	.51640	
	Locus of Control	40	3.9100	.45053	
Sports Management (SM)	Innovativeness	92	4.0797	.61199	3.85
	Tolerance for Ambiguity	92	3.8225	.59135	
	Need for Achievement	92	4.0109	.58408	
	Risk-Taking	92	3.7029	.80057	
	Locus of Control	92	3.5304	.55187	
Recreation	Innovativeness	60	3.8889	.61269	3.73
	Tolerance for Ambiguity	60	3.6111	.64416	
	Need for Achievement	60	3.9167	.69536	
	Risk-Taking	60	3.6889	.77110	
	Locus of Control	60	3.5467	.57267	

When Table 2 is examined, it's seen that the highest mean value of \bar{X} = 4.09 belong to students studying in the department of physical education and sports teaching; and the lowest mean value belongs to students studying in the department of recreation.

Table 3. t-test Results for the Points of Sub-Dimensions of Entrepreneurial Characteristics in terms of Gender

	Gender	N	Mean	SD	t	df	p
Innovativeness	Female	74	4.0090	.53485	0.088	240	.930
	Male	168	4.0020	.58791			
Tolerance to Ambiguity	Female	74	3.5901	.72212	-3.699	240	.000
	Male	168	3.9127	.57762			
Need for Achievement	Female	74	3.9009	.64042	-1.834	238	.068
	Male	168	4.0502	.55459			
Risk-Taking	Female	74	3.7838	.78500	-.744	240	.457
	Male	168	3.8611	.72629			
Locus of Control	Female	74	3.5459	.59154	-1.191	240	.235
	Male	168	3.6381	.53744			

As seen in Table 3, there's no significant difference between the points of entrepreneurial characteristics' sub-dimensions of innovativeness, need for achievement, risk-taking and locus of control and the gender of students ($p > 0.05$). On the other hand, a significant difference was found in the dimension of tolerance for ambiguity for males ($p < 0.05$).

Table 4. t-test Results for the Points of Sub-Dimensions of whether there's an entrepreneur in the family

Is there an entrepreneur in the family?	N	Mean	SD	t	df	p	
Innovativeness	Yes	110	4.1400	.55288	3.260	220	.001
	No	132	3.8962	.55560			
Tolerance to Ambiguity	Yes	110	3.9000	.65734	2.314	220	.022
	No	132	3.7022	.61368			
Need for Achievement	Yes	110	4.0204	.62648	0.391	218	.696
	No	132	3.9891	.55947			
Risk-Taking	Yes	110	3.9667	.70988	2.625	220	.009
	No	132	3.6995	.78952			
Locus of Control	Yes	110	3.5720	.60704	-1.120	220	.264
	No	132	3.6557	.50666			

As seen in Table 4, a significant difference was found between the points of entrepreneurial characteristics' sub-dimensions of innovativeness, tolerance for ambiguity and risk-taking and whether

there is an entrepreneur in the family ($p < 0.05$). On the other hand, no significant difference was found in the sub-dimensions of need for achievement and locus of control ($p > 0.05$).

Table 5. Variance Analysis of the relation between the departments of university students and the sub-dimensions of entrepreneurial characteristics

		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Innovativeness	Coaching	50	3.89	.53	Between Groups	2.693	3	0.898	2.814	0.50
	PE	40	4.14	.38						
	SM	92	4.07	.61	Within Groups	75.914	238	0.319		
	Recreation	60	3.88	.61						
Tolerance for Ambiguity	Coaching	50	3.79	.72	Between Groups	6.367	3	2.122	5.445	.001
	PE	40	4.12	.52						
	SM	92	3.82	.59	Within Groups	92.766	238	0.390		
	Recreation	60	3.61	.64						
Need for Achievement	Coaching	50	4.05	.52	Between Groups	0.709	3	0.236	.687	.561
	PE	40	4.06	.46						
	SM	92	4.01	.58	Within Groups	81.120	236	0.344		
	Recreation	60	3.91	.69						
Risk-Taking	Coaching	50	3.97	.64	Between Groups	9.171	3	3.057	5.857	.001
	PE	40	4.20	.51						
	SM	92	3.70	.80	Within Groups	124.214	238	0.522		
	Recreation	60	3.68	.77						
Locus of Control	Coaching	50	3.59	.54	Between Groups	4.439	3	1.480	5.047	.002
	PE	40	3.91	.45						
	SM	92	3.53	.55	Within Groups	69.777	238	0.293		
	Recreation	60	3.54	.57						

According to the results in the Table 5, there's a significant relation between the entrepreneurial characteristics' sub-dimensions of "Tolerance for Ambiguity," "Risk-Taking" and "Locus of Control" and the departments of university students ($p < 0.05$). In Table VI, paired comparison (TUKEY Test) was made concerning the factors which have been found significant in variance analysis.

Table 6. Paired Comparison (Post Hoc Tests –Tukey) Test Results for the Relation between the Department of University Students and the Sub-Dimensions of Entrepreneurial Characteristics

<i>Dependent Variable</i>	<i>(I) Your Department</i>	<i>(J) Your Department</i>	<i>Mean Difference (I-J)</i>	<i>S.Error</i>	<i>p</i>
Tolerance for Ambiguity	PE	Recreation	.51389(*)	.12744	.000
	Recreation	PE	-.51389(*)	.12744	.000
Risk-Taking	PE	SM	.49710(*)	.13682	.002
		Recreation	.51111(*)	.14747	.003
	Sports Management	PE	-.49710(*)	.13682	.002
		Recreation	-.51111(*)	.14747	.003
Locus of Control	Coaching	PE	-.31800(*)	.11486	.031
		Coaching	.31800(*)	.11486	.031
	PE	SM	.37957(*)	.10255	.002
		Recreation	.36333(*)	.11053	.006
	Sports Management	PE	-.37957(*)	.10255	.002
		Recreation	-.36333(*)	.11053	.006

When students are examined in terms of their departments as in Table 6, it's seen that there is a significant difference between the Department of Physical Education and Sports Teaching and the Department of Recreation ($p = 0.00 < 0.05$) and between the Department of Recreation and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p = 0.00 < 0.05$) in the sub-dimension of "Tolerance for Ambiguity." This difference is in favor of the Department of Physical Education and Sports Teaching.

In the sub-dimension of "Risk-Taking," there is a significant difference between the Department of Physical Education and Sports Teaching, the Department of Sports Management ($p = 0.02 < 0.05$) and the Department of Recreation ($p = 0.03 < 0.05$); between the Department of Sports Management and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p = 0.02 < 0.05$), and between the Department of Recreation and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p = 0.03 < 0.05$). This difference is in favor of the Department of Physical Education and Sports Teaching.

In the sub-dimension of “Locus of Control,” there is a significant difference between the Department of Coaching Education and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p=0.31<0.05$), between the Department of Physical Education and Sports Teaching and the Department of Coaching Education ($p=0.31<0.05$), between the Department of Physical Education and Sports Teaching and the Department of Sports Management($p=0.02 <0.05$) and the Department of Recreation ($p=0.06 <0.05$), between the Department of Sports Management and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p=0.02 <0.05$), and between the Department of Recreation and the Department of Physical Education and Sports Teaching ($p=0.06<0.05$).This difference is in favor of the Department of Physical Education and Sports Teaching.

DISCUSSION and CONCLUSION

It was benefited from own studies of researchers that they had performed on students who were studying in the department of business administration or in different departments because of the reason that there only a few available studies about the entrepreneurship characteristics of students of department of physical education in the discussion part of the research.

As the result of descriptive factor analysis, students in the school of physical education and sports have defined their entrepreneurial characteristics in five sub-dimensions as innovativeness, tolerance for ambiguity, risk-taking, need for achievement, and locus of control. The mean value of entrepreneurial characteristics of students is $\bar{X} = 3.85$. According to the research, entrepreneurial characteristics of students are in the level called “good.” In terms of the departments of students, it’s seen that the dimension with the highest value is “innovativeness” for the department of sports management, and “need for achievement” for the departments of physical education and sports teaching, coaching education and recreation, and that the dimension with the lowest value is “locus of control” for all departments. The highest mean values for entrepreneurial characteristics is in the departments of physical education and sports teaching, coaching education, sports management and recreation, respectively. Entrepreneurial characteristics differ in different departments. This difference is in favor of the department of physical education and sports teaching. Avşar (2007) reveals that the entrepreneurship levels of students of Çukurova University is at the medium level in his studies. He determined that the entrepreneurship average of the Faculty of Economic and Administrative Sciences is higher from the general university average, the entrepreneurship average of the Faculty of Medicine and Engineering is close to the general university average and the entrepreneurship average of the Faculty of Education is lower than the general university average. This situation shows parallelism to our research. It can be said that one of the several factors affecting the reasons of this difference is the difference in the courses taken in different departments. It’s thought that it would improve entrepreneurial characteristic of students in the school of physical education and sports to include entrepreneurship course to their course plans in terms of employment of the graduates.

In the research, a significant difference in favor of males was only found at the dimension of "tolerance for ambiguity" that is one of the entrepreneurship characteristics in terms of gender. Negiz, Özdaşlı, Özkul and Alparşlan (2009) determined that male students are more prone to creativity, innovation, risk taking, gaining social status compared to female students according to their "entrepreneurship characteristics" as a result of their study performed on a sample including approximately 369 students who were studying in the Departments of Faculty of Economics and Administrative Sciences, Business Administration, Economics, Public Administration, Finance and Business Economics of the SuleymanDemirel University (SDU). Yılmaz and Sünbül (2009) could not find any significant differences at the entrepreneurship levels of male and female students according to gender as a result of statistical analysis of their research that they had performed on 474 students studying in different departments of Selçuk University. Örucü, Kılıç and Özer (2007) determined that male students have more tendencies to be entrepreneurial when compared to female students as a result of their studies that they had performed on university students. Avşar (2007) founded that males show a higher rate of risk-taking tendency when compared to females in terms of gender as a result of his studies that he performed on students of Çukurova University. As it is seen, there are some other research studies which show correlation or do not show correlation with our results. The reason for the difference in the research may be associated with the social structure.

It can be associated with social structure that a significant difference was found in favor of the males only in the “Tolerance for Ambiguity” dimension in terms of gender. Maybe it’s related to the

condition of all participated individuals to be in the same education environment that there's no significant difference in other dimensions.

It's seen that having an entrepreneur in the family has an effect on the dimensions of innovativeness, tolerance for ambiguity and risk-taking. This situation puts forth the relation of the family environment of individuals with entrepreneurship. In conclusion, including entrepreneurship courses to the course plan of students studying in the school of physical education and sports or organizing entrepreneurship courses or seminars would provide entrepreneurs with high potential to the working areas concerning sports. Örucü, Kılıç and Özer (2007) concluded at the end of his studies performed on university students that the existence of entrepreneur in the family does not have any impact or effect on the entrepreneurship tendency of final year students. The research shows parallelism in the literature. This situation may be caused by the differences of scales and sampling groups.

As a result, in the sports field, the need for entrepreneurs who can combine opportunities with their ideas has arose with the increasing competition in the developing world. The increase in the number of entrepreneurs with high potential will contribute to the national economy and will also provide economic and social benefits by bringing innovations to the working areas concerning sports and to the sportive activities. In addition, it will decrease the expectation of the graduates of school of physical education and sports regarding employment in public sector and thus, support private sector-oriented employment expectation or the idea to begin a business.

Entrepreneurship courses or seminars may be added to lesson plans of students who are studying in the physical education and sports schools. The research may be applied to a larger sample group. This study will contribute to the training of sports science as subject matter.

REFERENCES

- Arslan, K. (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Akyüz, C.K., Gedik, T., Akyüz İ. ve Yıldırım İ. (2006). Rize İlindeki Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Yeteneklerinin İncelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 232-246.
- Avşar, M. (2007). *Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması, Çukurova Üniversitesinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Baptista, R & Thurik, A. R. (2007). The relationship between entrepreneurship and unemployment: Is Portugal an outlier? *Technological Forecasting & Social Change*, 74(1), 75-89.
- Bilge, H. ve Bal, V. (2012). Girişimcilik Eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 131-148.
- Borgese, A. (2010). Educating sports entrepreneurs: matching theory to practice. *The Sport Journal*, 13(3). Retrieved from: <http://www.thesportjournal.org/article/educating-sports-entrepreneurs-matching-theory-practice> (12.04.2013)
- Busenitz, L. W., Gomez, C. & Sepencer, J.W. (2000). Country Institutional Profiles: Unlocking Entrepreneurial Phenomena. *Academy of Management Journal*, 43(5), 994-1004.
- Crant, J.M. (1996). The Proactive Personality Scale As a Predictor of Entrepreneurship Intention. *Journal of Small Business Management*, 34(3), 42-49.
- Demirel, E. ve Tikici, M.T. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Beyin Baskınlık Analizi İle Değerlendirilmesi: İnönü Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 221-253.
- Doğaner, M. ve Altunoğlu, A. E. (2010). Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 103-110.
- Drucker, P. F. (1986). *The frontiers of management: Where tomorrow's decisions are being shaped today*. New York, NY: Truman Talley Books.
- Duygulu, E. (2008). Algılanan Kurumsal Görünüm, Proaktif Kişilik Özelliği ve İş Kurma (Girişimcilik) Tutumu: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergi Yayın Kurulu*, 10(2), 95-120.
- Geri, S. (2013). Relationship between Entrepreneurial Skills and Tendencies: A Research on Physical Education Students. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 179-185.
- Hansemark, O. C. (1998). The Effects of an Entrepreneurship Programme on Need for Achievement and Locus of Reinforcement. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 4(1), 28-50.

- Keleş, H.N., Kırıl, Ö.T., Doğaner, M. ve Altunoğlu, A.E. (2012). Önlisans Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*, 9(5), 107-118.
- Kourilsky, M.L. & Walstad, W.B. (1998). Entrepreneurship and female youth: Knowledge, attitude, gender differences, and educational practices. *Journal of Business Venturing*, 13(1), 77-88.
- Littunen, H. (2000). Entrepreneurship and the Characteristics of the Entrepreneurial Personality. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(6), 295-309.
- Lumphin, G. T. & Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. *Academy of Management Review*, 21, 135-172.
- Mazzarol, T., Doss, N. & Thein, V. (1999). Factors Influencing Small Business Start-up. *International Journal of Entrepreneur Behaviour and Research*, 5(2), 48-63.
- Negiz, N., Özdaşlı, K., Özkul, G. ve Alparslan, A.M. (2009). Girişimcilik Özellikleri ve Tipleri Açısından Cinsiyet farklılıkları: SDÜ-İİBF Araştırması. *Uluslararası – Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi*. 05 – 07 Mart, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, 241-251.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Özer, Y. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinde Ailesel Faktörlerin Etkisi Üzerine Bir Uygulama. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2(2), 27-47.
- Ratten, V. (2011). Sport-based entrepreneurship: towards a new theory of entrepreneurship and sport management. *International entrepreneurship and management journal*, 7(1), 57-69.
- Shinnar, R., Pruett, M. & Toney, B. (2009). Entrepreneurship Education: Attitudes Across Campus. *Journal of Education for Business*, 84(3), 151-159.
- Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2012). Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Tekayaklı, Y. (2004). *Kırgızistan'ın Potansiyel Girişimci Profilindeki Kültürel Farklılığın Girişimcilik Eğilimlerine Etkisi ve Bir Ampirik Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bişkek.
- Wilson, F., Marlino, D. & Kickul, D. (2004). Our entrepreneurial future: Examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 9(3), 177-197.
- Yılmaz, B. S. ve Günel, Ö. D. (2011). Üniversite Eğitimi ve Girişimcilik: Bireyleri Girişimciliğe Yönlendiren Etkenler. *Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1-20.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.

A Research on Students' Information Security Awareness

Mehmet Tekerek

KSU, Computer Education and Instructional Technology Department, Kahramanmaraş, Turkey &
K-T Manas University, Computer Engineering Department, Bishkek, Kyrgyzstan
tekerek@ksu.edu.tr

Adem Tekerek

Gazi University, Informatics Institute, Ankara, Turkey
atekerek@gazi.edu.tr

Received: 11.06.2013; Reviewed: 10.07.2013; Accepted: 20.07.2013

ABSTRACT

In this study, elementary and high school students' information and computer security awareness levels were investigated. Information and Computer Security Awareness Scale was developed by the researcher and it was applied to 2449 students in the schools in center of Kahramanmaraş City, towns, small towns and villages of Kahramanmaraş province. For data analysis the statistical analysis program was used. Consequently it was found that students have sufficient awareness level in terms of ethical issues. However, they have low awareness levels in terms of issues that require knowledge about rules. It can be deduced that information and computer security awareness education and related activities are insufficient. If these courses' hours can be increased, students' information and computer security awareness can be enhanced and negative effects of internet can be controlled.
Keywords: Information security, computer security, awareness level, elementary students, high school students

Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalığı Üzerine Bir Araştırma

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim ve lise öğrencilerinin bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Kahramanmaraş ili, il merkezi, ilçe, kasaba ve köylerinde öğrenim gören 2449 öğrenciye, geliştirilen bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler istatistik analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin etik konulardaki bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin yeterli seviyede olduğu bulunmuştur. Ancak öğrencilerin kurallar ve bilgi gerektiren konularda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Bu da bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık eğitim ve etkinliklerinin yetersiz kaldığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Eğer bu konudaki ilgili derslerin sayısı arttırılırsa öğrencilerin bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalıkları arttırılabilir ve bunun sonucunda internetin zararlı etkileri kontrol edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi güvenliği, bilgisayar güvenliği, farkındalık düzeyi, ilköğretim öğrencileri, lise öğrencileri

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar ve internet güvenliği farkındalık seviyelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, Kahramanmaraş'ta öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden oluşan 2449 kişi oluşturmaktadır.

Öğrencilerinin bilgisayar kullanma alışkanlıkları ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ait verilerin analizinde frekans değeri, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı arasında ve bilgi güvenliği farkındalıklarının kullanım kuralı olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, ve öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine ve öğrenim seviyesi değişkenine göre bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin evde interneti kullanma amaçları sorulmuş önemli bir kısmı (%60,9) internete ders çalışmak amacıyla girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu oranın yüksek bulunması veli kontrolünden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmüştür. Öğrencilerin internet kafede interneti kullanma amaçları sorulmuş önemli bir kısmı (%45,1) internete ders çalışmak amacıyla girdiklerini ifade etmişler bunun yanında internet kafeyi oyun oynamak amacıyla kullanan (%32,7) öğrencilerin oranı da dikkat çekicidir.

Kız öğrencilerin ($X=2,67$) bilgi güvenliği farkındalığı konusunda erkek öğrencilere ($X=2,50$) göre anlamlı şekilde daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim seviyesi değişkenine göre bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin görüşleri incelendiğinde lisede öğrenim gören öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının diğerlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin görüşleri incelendiğinde ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca evden internete bağlanan çocuklar için; internete bağlanma konusunda kural uygulanmayan öğrencilerin ($X=2,71$) bilgi güvenliği farkındalığının kural uygulanan öğrencilerin ($X=2,70$) görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasında çok az bir fark olduğu belirlenmiştir.

Amerika Birleşik Devletlerinin ulusal bilgi güvenliği raporunda, öğrencilerin %94 ünün interneti araştırma yapmak amacıyla kullandığı ifade edilmiştir. Bu çalışmada da evden ve internet kafeden internete bağlanan öğrencilerin internete ders çalışmak amacıyla girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu sonuç Amerika Birleşik Devletlerinin ulusal bilgi güvenliği raporundaki durumla benzer görülmüştür. Bu çalışmanın diğer bir sonucu da internet kafeden internete bağlanan öğrencilerin internet kafeyi oyun oynamak amacıyla kullanma oranının yüksek olmasıdır. İnternet kafelerde veli kontrolünün bulunmamasının bu duruma yol açabileceği düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi ve bilgisayar güvenliği konusundaki farkındalık düzeyleri konusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, güvenli şifre kullanımı, çevrimiçi güvenli iletişim, kötücül yazılım denetlemesi yapma, belge koruma, kişisel bilgisayar güvenliği, güvenlik duvarı ve filtreleme yazılımları kullanımı, çevrimiçi arkadaş edinme ve internetin güvenli bir alan olup olmadığı konularında farkındalık düzeylerinin çok düşüktür. Yine Amerika Birleşik Devletlerinin ulusal bilgi güvenliği raporunda, çok az öğretmenin temel internet kullanım becerilerini öğrettikleri görülmüştür. Örneğin öğretmenlerin % 23 ü güçlü şifre oluşturma, %34 ü kişisel bilgileri internette kullanma ve %33 ü özel hayata saygı gösterme ile ilgili konularda öğrencileri bilgilendirdiğini belirtilmiştir. Öğretmenlerin çok azının bilgi güvenliği konusunun öğretimine önem verdiği göz önüne alındığında, bu çalışmada öğrencilerin güvenli şifre kullanımı, çevrimiçi güvenli iletişim, kötücül yazılım denetlemesi yapma, belge koruma, kişisel bilgisayar güvenliği gibi konularda farkındalık düzeylerinin düşük bulunmaması doğal görülmüştür.

Öğrencilerin, interneti sadece bir eğlence aracı olarak görmedikleri, izinsiz müzik ve program edinmenin yanlış olduğu, başkalarına ait alanlarda izinsiz işlem yapmanın sakıncalı olduğu, orijinal olmayan yazılım kullanımının sakıncalı olduğu, dosya paylaşım sitelerinin kullanımının etik olmadığı, sohbet odaları ve tanımadığı kişilerle iletişim kurmanın güvenli olmadığı, çevrim içi uygunsuz ortamlara girmenin sakıncalı olduğu konularında orta düzeyde bir farkındalık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler, bilgi güvenliğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını

belirtmişlerdir. İnternette alışveriş yapma konusunda aileleri de dahil olmak üzere öğrencilerin internette alışverişini tercih etmedikleri görülmüştür. Aynı zamanda internet üzerinden bilerek yasadışı etkinlikler yapılmaması gerektiği konusunda öğrencilerin yüksek bir farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Dunkels'in Children's Strategies on the Internet (2008) isimli çalışmasında da K8 düzeyindeki çocukların internet kaynaklı zararlara maruz kaldığı ve önlemlerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Cyber Security Awareness da günümüz çocuklarının ailelerinden daha çok bilgisayar ve internet kullanımı bilgisine sahip olduğu ve dolayısıyla ailelerin internet kullanımıyla ilgili çocuklarına danışmanlık yapmadığını belirtmektedir. Canbek ve Sağiroğlu'nun "Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği" isimli çalışmasında ise, ebeveynlerin yeterli güvenlik önlemlerini almadıklarından dolayı çocuklarını internetteki tehlikelerden koruyamadıkları görülmüştür. Hâlbuki Tekerek ve Mart (2010), ailelerin bu tehlikelerin çoğundan habersiz olduklarını ve buna bağlı olarak süre sınırlaması koymak gibi basit önlemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise öğrencilerin internete bağlanmaları konusunda ailelerin kural uygulamalarının öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda temel olarak öğrencilerin etik konularında yeterli bilinç düzeyine sahip oldukları gözlenirken, kurallar ve bilgi gerektiren konularda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu da bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık eğitim ve etkinliklerinin yetersiz kaldığı düşüncesini doğurmaktadır. FATİH projesi ile internetle daha çok hemhâl olacak öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin beklenen seviyede olmaması dikkat çekicidir. Öğrencilere, öğretmenlere ve hatta velilere yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenerek bilgi güvenliği farkındalık seviyeleri artırılabilir.

INTRODUCTION

Internet is a communication net that is valid all over the world. Its development is fast and it connects many computer systems. Additionally, internet is a technology which is related to people's demand for reaching, keeping, and sharing information. By means of this technology, people can reach information in many fields easily, cheaply, and safely (Tekerek and Mart, 2010).

With the development of computer and communication technologies and internet's catalyst effect, there is a transformation in people's working, communicating, and supplying daily needs (Fallows, 2004). Nowadays people encounter technology in early ages and they use computers frequently either for their homework or their leisure time (Shield and Behrman, 2000). Research conducted in recent years supported this situation with their findings. According to Research of Households on using Information Technology, which was conducted by State Planning Organization in April 2011, 42.9 % of households have access to internet throughout Turkey (DPT, 2011).

According to İşman and Dabaj (2006), most of the students consider internet, the fastest way for obtaining information, as an universal digital library. Radio-Television Authority of Turkey (RTÜK) conducted a research including 1719 elementary level students in 17 cities in 2006. The results have shown that many students do not have personal computers. There are only a few students who have a PC with internet connection. The findings clearly indicated that students mainly use computer and internet to play games and have fun. In addition they get support for their lessons (RTÜK, 2006). While computer and internet provide fast and effective access to information for children's schoolwork (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, and Gross, 2000), it carries some risks for them. In order to avoid these risks, information security awareness as a phenomenon has occurred. It means that one should be aware of the risks of internet. Some of these risks can be listed as easy access to illegal sites and sites with violence and sex contents, communication with unreliable people, child abuse and overdependence on games are some of these risks. Moreover people who seek support to illegal things such as drugs or terrorism, use internet as a means of propaganda. Another risk that was determined by Watson (2005) is psychological effects of internet on children. Thus, children who overuse computers isolate themselves from the society, lack self confidence, and have depression and social problems (Watson, 2005). In contrast, İşman and Dabaj (2004) stated that most of the students do not agree with the fact that internet prevent them to be sociable. Additionally, they consider to have friends and chatting can be easier in social network.

When literature related to information and computer security awareness is examined, it can be said that children and young are not sufficiently aware of risks of computer and internet, and they have no precautions for these risks.

In Dunkel's (2008) study named Children's Strategies on the Internet, the researcher concluded that children and young develop some strategies to these threats unconsciously. However, these precautions are not sufficient to avoid harm of the threats.

Some researchers have suggested some precautions for teenagers when they encounter the threats in internet. One of these precautions is forming rules for both children and their parents in order to not to be exposed to harmful effects of internet (Canbek and Sağıroğlu, 2008). Another precaution strategy is putting filter and control vehicle by parents who want to protect their children from these harms (Yiğit, Sıgla, Aksungur, Erbağ, and Palaz, 2007). Besides Yalçın, (2006) stated that children's and young's experiences about internet is not enough to not to affect from the risks. In order to not expose them to physical and psychological harm such as; negative behaviors including sex, violence, alcohol, cigarette, gamble and unhealthy nutrition, they can be taught about internet usage during their growing. Nowadays education systems tend to use information communication technologies widely. Thus, if using internet and computer is evaluated in general, investigation of information and computer awareness may be considered as an important tool.

The purpose of this study was determined as to reveal elementary and high school students' information and computer security awareness levels. Main research question of the study is;

"What students' information and computer security awareness levels are?"

In this context, following sub questions were examined.

Does students' information and computer security awareness level differ in terms of gender?

Does students' information and computer security awareness level differ in terms of whether there is a rule of using or not?

Does students' information and computer security awareness level differ in terms of their living place?

Does students' information and computer security awareness level differ in terms of their grade level?

METHOD

For the purpose of determining elementary and high school students' computer using habits and information security awareness levels, the survey design was used.

Survey model aims to describe the situations that are valid in the past as well as in the present and to observe and determine important things (Karasar, 2005).

The data obtained from the study were analyzed by means of statistical analysis packet program. Frequency analysis was used for the sample's demographical properties analysis. Independent samples t-test was conducted to determine whether there is a significant difference between students' information security awareness in terms of gender, and between information security awareness and whether there is a rule for children's internet usage. Additionally one way Analysis of Variance (ANOVA) was used for the analysis of whether there is a significant difference on students' views about information security awareness and students' place and education levels. The significance level was stated as 0.05.

Sample

The sample of the study was 2449 students from elementary and high school in the center of Kahramanmaraş City, towns, small towns and villages of Kahramanmaraş province. Random sampling was used as a sampling strategy. The questionnaire was applied to students under the control of their teachers. Students' demographical properties such as gender, education levels and place are given in Table 1.

Table 1. Students' Demographical Properties

	<i>Property</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Gender	Girl	1351	55,2
	Boy	1098	44,8
School Type	Elementary (1. Level)	694	28,3
	Elementary (2. Level)	1506	61,5
	High School	249	10,2
Place	Village	317	12,9
	Small Town	208	8,5
	Town	368	15,0
	City Center	1556	63,5

Data Collection Tool

In the study "Information and Computer Security Awareness Scale" was developed by the researcher. The questionnaire was used by the purpose of determining elementary and high school students' computer usage habits and information security awareness levels.

For mean scores of answers intervals were determined by the following formula: *Interval Width = Series Width (Range)/Number of Groups*, thus, $4/5=0,80$ (Tekin, 1996). These intervals are given in Table 2.

Table2. Scale score intervals

<i>Views</i>	<i>Score</i>
(4) Totally Agree	4,20- 5,00
(3) Agree	3,40- 4,19
(3) No comment	2,60- 3,39
(2) Disagree	1,80- 2,59
(1) Totally Disagree	1,00- 1,79

For development of the data collection tool, firstly, "Information Security Awareness Outline Scale Form" was prepared by using related literature. The outline includes 35 items. The outline was sent to 5 experts for validity analysis. Final version of the scale has 27 items. 15 items of the scale are coded as reverse items. The data collection tool has two parts, namely, students' demographical properties

and information security awareness part. At the end of the pilot study Cronbach's alpha reliability value was calculated as 0.72 which is an acceptable value.

3. RESULTS

In the study, students were asked why they use internet at home. Table 3 shows students' purposes of using internet at home.

Table 3. Using internet purposes of the students that connect to internet from their home

<i>Purpose</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Play	91	14,5
Listen to music	47	7,5
Chat	107	17,1
Study	382	60,9
Total	627	100,0

According to Table 3, more than half of the students (%60.9; N=382) connect to internet in order to study their lessons. This situation may be mainly due to their parents' control. 39.1% of them use internet to play, listen to music, and chat.

Additionally students were asked why they use internet at internet cafe. Table 4 shows percentages of the students for the question.

Table 4. Using internet purposes of the students that connect to internet from internet cafe

<i>Purpose</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Playing game	223	32,7
Listen to music	57	8,3
Chat	95	13,9
Study	308	45,1
Total	683	100,0

According to Table 4, nearly half of the students (%45.1; N=308) use internet in order to study their lessons. Additionally, 32.7 % of the students (N=223) stated that they go to internet cafes to play. These ratios may because of the lack of parents control in internet cafes. Besides 22.2 % of these students use internet cafes by the purposes of listening to music and chatting.

Table 5, Table 6, Table 7 and Table 8 shows items and awareness levels of students about information and computer security.

Table 5. Information and computer security items students undecided

<i>Item</i>	<i>X; SD</i>
I use the same password in all process that password is necessary.	(X=3,19; SD =1,40)
I know that my internet chats can be observed by other people.	(X=3,55; SD =1,34)
I do virus control when I will download folder or e-mail attachments.	(X=3,16; SD =1,55)
If there is an important document for school I save it more than one.	(X=3,06; SD =1,52)
I or my parents control whether information in my computer are safe or not.	(X=3,36; SD =1,50)
I use Firewall or Filter Software.	(X=3,06; SD =1,50)
My friends use internet for only playing and chatting.	(X=3,17; SD =1,32)
I believe internet is a safe field and my computer and information do not harm from it.	(X=2,71; SD =1,40)

Table 6. Information and computer security items students agree

<i>Item</i>	<i>X; SD</i>
I know to interrupt to others information in internet is crime.	(X=4,30; SD =1,19)
My school use programs that keep off from non suitable web sites.	(X=4,03; SD =1,45)
I can understand whether a web site is trustfull and give true information.	(X=3,52; SD =1,31)
I have some concerns about someone can take my information when I am online.	(X=3,41; SD =1,30)

Table 7. Information and computer security items that students disagree

<i>Item</i>	<i>X; SD</i>
When I am online, I am disturbed by people that I do not know.	(X=1,89; SD =1,17)
Unsuitable materials are sent to me when I am online.	(X=1,85; SD =1,14)
I have sufficient information about information security.	(X=2,37; SD =1,23)
I use internet for downloading music, program etc. from folder sharing sites.	(X=2,47; SD =1,32)
I use chat rooms.	(X=2,02; SD =1,35)
I hesitate whether to believe or not to people that I chat and their sayings.	(X=2,40; SD =1,50)
I delete or buy a program when free using time has finished.	(X=2,13; SD =1,43)
When free using time has finished I do something and go on to use it.	(X=2,04; SD =1,40)
To download free music, video or programs that are not allowed is not bad.	(X=2,25; SD =1,30)
You do not get in to trouble because of making changes in someone's web sites, since it is not real.	(X=2,32; SD =1,20)
The important thing in internet is fun. It is not important that whether the web sites I surfed are safe or not.	(X=2,10; SD =1,23)

Table 8. Information and computer security items that students totally disagree

<i>Item</i>	<i>X; SD</i>
I buy something from internet.	(X=1,39; SD = 0,89)
I bought something from internet with no permission of my parents.	(X=1,32; SD = 0,95)
I chat with people that I do not meet.	(X=1,54; SD = 1,02)
I use internet to mock people because I know it is not clear who said.	(X=1,47; SD = 1,04)

In the study, whether there is a statistically significance difference between students' gender and information security awareness was examined. Because of sample size is large enough independent sample t-test, one of the parametric tests, was conducted.

Table 9. Independent sample t-test for gender and information security awareness

<i>Gender</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>Levene Test</i>		<i>Df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
				<i>F</i>	<i>P</i>			
Girl	1351	2,67	0,38	3,8	0,05	2447	11,84	0,000
Boy	1098	2,50	0,35					

According to Table 9, that female students ($\bar{X}=2,67$) have more positive views than male students ($\bar{X}=2,50$) about information security awareness. There is a statistically significant difference between students' gender in information security awareness levels ($t_{(2447)}=11,84$; $p=0,000$).

Additionally students' views about information security awareness were statistically analyzed in terms of their education levels. One Way ANOVA (Table 10) was conducted for this purpose.

Table 10. ANOVA results for information security awareness according to education levels.

<i>School Type</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>Sum of squares</i>	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Elementary 1. Level	694	2,53	0,37	Between groups	11,65	2	42,74
Elementary 2. Level	1506	2,6	0,38				
High school	249	2,8	0,33	Within groups	333,41	2446	

Table 10 indicates that high school students' information security awareness are higher than other students ($X=2,8$). There is a statistically significant difference between education levels and information security awareness ($F_{(2,2446)}=42,736$; $p=0,000$). To understand which groups are different from each other Bonferroni analysis in ANOVA was conducted. As a result, a statistical difference was observed for high school students.

Furthermore, students' views about information security awareness were analyzed (Table 11) in terms of their living place by using ANOVA test.

Table 11. ANOVA results for information security awareness according to place

Place	N	\bar{X}	SD	Sum of Squares	Df	F	P
Village	317	2,53	0,37	Between groups	3,87	3	9,24
Small Town	208	2,51	0,41				
Town	368	2,64	0,35	Within groups	341,19	2445	
City Center	1556	2,61	0,37				

According to ANOVA results in Table 11, students in towns ($\bar{X}=2,64$) have higher information security awareness compared to others. There is a statistically significant difference between information security awareness in terms of living place ($F_{(2,2445)}=9,24$; $p=0,000$). To understand which groups are different from each other Bonferroni analysis in ANOVA was conducted. As a result, students in city center and town centers have more positive views compared to students in small towns and villages.

Finally whether there is a significant difference between putting a rule for children's internet usage at home and information security awareness was examined. Independent samples t-test was conducted (Table 12) for this purpose.

Table 12. T test results for the rule and information security awareness

Rule	N	\bar{X}	SD	Levene Test F	P	Df	T	P
Yes	535	2,70	0,33	5,812	,016	906	0,452	0,651
No	373	2,71	0,38					

Table 12 shows that there is a small difference between students who have no rule for internet usage ($\bar{X}=2,71$) and students who have to follow rules ($\bar{X}=2,70$) in terms of their information security awareness. This small difference is not a significant difference ($t_{(906)}=0,452$; $p=0,651$).

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Akkoyunlu (2004) investigated 319 4th-8th grades students' preferences between computer and bicycle. The researcher concluded that most of the students preferred computer instead of bicycle. In addition students stated that everything can be easily done by computer and internet, and they can research through the internet and learn more via internet. Moreover they evaluated internet as a communication tool. Students stated that they play both educative and entertaining games and internet supports them to do their homework. Additionally, most of the students used the term "computer" as a synonym of internet and game (Cited by Gürgün, 2007). Information Technology Resource Management Council, (ITRMC) reported that 90% of the 5th-12th class students use computers. National Data Security Report of United States of America determined that children and teenagers are spending 33% of a day time by using internet.

National Data Security Report also indicated that 94% of the students use internet in order to research. In this study, it was concluded that the students who connect to the internet at home or internet cafe, use internet in order to study lesson. Therefore, these results were similar to the National Data Security Report. Another result of this study is that most of the students connect to internet at internet cafe in order to play game. It may be a result of the lack of the parental control at internet cafes.

Moreover the following conclusions were obtained about the students' information and computer security awareness levels:

Students' awareness levels are very low in terms of using secure passwords, online secure communication, making malware inspection, document protection, personal computer security, firewall and the use of filtering software, getting friends via internet and whether the internet is a safe space or not. These findings support the results of "very few teachers teach the basic skills of internet use" (NCSA, 2012) in the National Data Security Report of United States of America. For example, 23% of teachers stated that they inform students about creating a strong password. Additionally 34% of them stated that they advise students about using personal information on the internet. Besides, 33% of the teacher emphasized that they inform students related to respect for private life (NCSA, 2012). Very few teachers give importance to teaching of information security. Thus it is also an expected result that students' awareness levels are low about presence of low awareness levels of students in

using secure password, online secure communication, making malware inspection, document protection, and personal computer security.

It was concluded that the students are aware of some issues such as; accessing other's information without their permission is a crime, using internet in school is safe, the secure web sites can be distinguished while surfing on the web, and their information can be used by malicious people. However ITRMC (2011) emphasized that more than half of the 5th-12th grade students admitted that they found out online chat being safe. Further, 40% of them stated that they share their personal information on the internet.

It was determined that students do not think the internet is just an entertainment tool. However they also have a moderate level of awareness about downloading music and software without permission is wrong, making the process of others unauthorized areas is objectionable, the use of non-genuine software is inconvenient, the use of file-sharing sites is not ethical, communication in chat rooms or with strangers is not safe and entering online improper environments is inconvenient. In addition, students stated that they have insufficient knowledge about information security.

Another result showed that both students and their families do not make online shopping. Moreover, it was determined that students have high awareness level in terms of not to make illegal activities consciously on internet.

According to the results, it was concluded that female students have higher information security awareness level than male students. The regional effects of having different forms of cultivation for boys and girls can cause this situation. Additionally, students who live in city/town centers have higher level of information security awareness than students who live in small towns and villages. According to the education level of students, students who have higher level of education have higher level of information security awareness. In the study, it was also determined that high school students have higher level of information security awareness than others.

In Dunkels' study about Children's Strategies on the Internet (2008), the researcher emphasized that K-8 level children are exposed to damage from internet and precautions against these damages are insufficient. ITRMC also expressed that today's children have more knowledge about use of computer and internet than their parents. Therefore the parents cannot consult them on the use of the internet (ITRMC, 2011). Furthermore, ITRMC stated that 1/3 of the students are capable of removing internet filtering precautions. In another study namely "Children's and Teenagers' Computer and Internet Security", it was concluded that parents failed to prevent their children against internet threats due to their insufficient safety precautions (Canbek and Sağıroğlu, 2007). However Tekerek and Mart (2010) indicated that the parents were unaware of most of these damages and they use simple precautions such as time limits. In this study, it was concluded that there were no significant difference between students' internet security awareness levels in terms of there is a rule.

Moreover, it was observed that students have sufficient awareness of ethical issues. However they have low awareness levels about the rules and topics. This situation may be originated from the fact that there is insufficient education and activities related to information and computer security awareness.

In this information era, "accessing information" and "accessing internet" terms became almost synonyms. In this sense, educational institutions/schools should prepare students for necessary equipment/knowledge and skills. In this context, it is an undeniable fact that educational institutions have started to use information and communication technology with instructional technology applications. Thus they should teach students about information security awareness.

This study aimed to illuminate researchers in terms of informing students about information and computer security awareness. In Turkish Education System information technology courses are elective and only one hour in a week. If these courses' hours can be increased, students' information and computer security awareness can be enhanced and negative effects of internet can be controlled.

Acknowledgement

Some findings of this study were presented in Turkish as oral presentation on 5th International Conference on Information Security and Cryptology, Ankara, Turkey

REFERENCES

- Canbek, G., Sağiroğlu, Ş., (2008). Kişisel Gizlilik ve Yasal Düzenlemelere Kötücül Yazılımlar Açısından Bakış, *Kara Harb Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, 7(2), p. 119-139.
- Canbek, G., Sağiroğlu, Ş., (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği, *Politeknik Dergisi*, 10(1), p. 33-39.
- D.P.T., (2011). *T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Bilgi toplumu istatistikleri 2011*, p. 13. Retrieved from http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Diger/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf
- Dunkels, E., (2008). Children's strategies on the Internet, *Critical Studies in Education*, 49(2), 171-184
- Fallows, D.(2004). *Pew Internet and American Life Project: The internet and daily life*, Retrieved from http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2004/PIP_Internet_and_Daily_Life.pdf.pdf
- İşman, A. & Dabaj, F. (2004). Attitudes of Students towards Internet, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 5(4), Retrieved From: <https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/articles/dabaj.htm>
- I.T.R.M.C., (2011). *Information Technology Resource Management Council Cyber Security Awareness Month Key Messages*, p. 3. Retrieved From: http://csrc.nist.gov/groups/SMA/ispab/documents/minutes/2011-10/oct26-2011_cybersecurity-awareness_BNewhouse.pdf
- Gürgün, S., (2007). *Özel okullarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin internete yönelik tutum ve düşünceleri*, (Unpublished Master Thesis), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (12. Edition), Nobel Yayınları, İstanbul.
- N.C.S.A., (2011). *National Cyber Security Alliance State of U.S. Cyber Education*, Retrieved from: http://staysafeonline.org/sites/default/files/resource_documents/Cyber%20Education%205.3.11%20PDF.pdf, 12.03.2012
- RTÜK., (2006). *T.C. Radyo Televizyon Üst Kurulu İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar, İnternet, Televizyon Sahiplik ve Kullanım Durumları Araştırma Raporu*, p. 21-24. Retrieved from: http://www.medyakuryazarligi.org.tr/arastirmalar/ilkogretim_cagindaki_cocuklarin_tv_aliskanliklari.pdf
- Shields, M. K., Behrman, R. E (2000). Children and Computer Technology: Analysis and Recommendations, *The Feature of Children Journal*, 10(2), p. 3- 29
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., Gross, E. F., (2000) The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development, *Children and Computer Technology*, 10(2), pp. 123- 144.
- Tekerek, M., Mart İ., (2010). Behavioral Computer and Web Security Awareness for K8 Level, *4th Information Security and Cryptology Conference Proceeding Book*, pp: 254-258.
- Tekin, H., (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (10. Edition). Yargı Yayınları, Ankara
- Watson, J. C. (2005). Internet addiction diagnosis and assessment: implications for counselors, *Journal of Professional Counseling Practice and Research*, 33(2), pp. 3- 29.
- Yalçın., N. (2006). *İnterneti Doğru Kullanıyor muyuz? İnternet Bağımlısı mıyız? Çocuklarımız ve Gençlerimiz Risk altında mı?* 9 - 11 Şubat Pamukkale Üniversitesi 4. Bilgi Teknolojileri Kongresi Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı, p. 585-588, Denizli.
- Yiğit, T., Sığla, M., Aksungur, N., Erbağ, S., & Palaz, Ü. (2007). *Çocuklar İçin İnternet Güvenliği: Bir Ebeveyn Kontrol Aracı*, 31 Ocak-2 Şubat Dumlupınar Üniversitesi 9. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler Kitabı, p. 45-49, Kütahya